

ANDRESSA FERNANDA AUGUSTIN

**A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ENSINO DOM BOSCO,
OBJETIVO E POSITIVO**

CURITIBA

2014

ANDRESSA FERNANDA AUGUSTIN

**A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO NO
BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ENSINO DOM BOSCO,
OBJETIVO E POSITIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Linha Teórica “Práticas Educativas e Produção de Subjetividade”, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler

CURITIBA

2014

AGRADECIMENTOS

Tudo o que fosse escrito aqui seria injusto. Impossível, ou ao menos muito árduo, agradecer devidamente a todas as pessoas e circunstâncias que permitiram este trabalho acontecer. São tantas e múltiplas determinações. Mas reconhecendo minha injustiça, vou me limitar a agradecer às pessoas imediatamente presentes.

A família, que tão distante do meio acadêmico participou, de alguma maneira, de cada etapa. Ao meu companheiro de todas as horas, que me traz equilíbrio e tranquilidade todos os dias. Aos amigos, que levam meus sucessos e fracassos como se fossem seus. Aos colegas de mestrado e aos professores, que em uma convivência breve me transformaram em alguns aspectos. Ao professor orientador, por compreender minhas dificuldades e limitações e acrescentar muito em minha aprendizagem.

A todos meus sinceros agradecimentos. Aos não citados, minhas sinceras desculpas por minha brevidade aqui disposta.

A última função clara e definitiva
do homem – músculos que
querem trabalhar, cérebro que
quer dominar o simples desejo –
isto é o homem. Construir um
muro, construir uma casa,
construir um dique, e botar nesse
muro, nessa casa, nesse dique
algo do homem, e retirar para o
homem algo desse muro, dessa
casa, desse dique [...]

(John Steinbeck – Vinhas da Ira)

RESUMO

A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ENSINO DOM BOSCO, OBJETIVO E POSITIVO

Contemporaneamente convivemos com um discurso que afirma a crise da razão e a descrença em verdades universais explicativas, o que certamente traz desdobramentos importantes para a educação escolar. Neste sentido, o presente estudo busca identificar a concepção de conhecimento no ensino privado brasileiro, setor em crescimento constante e sobre o qual não se encontram muitas pesquisas. Tendo como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, iniciou-se a pesquisa pela revisão teórica acerca do universo ideológico e material contemporâneo, expresso na reestruturação produtiva do capital apoiado pelo neoliberalismo e pensamento pós-moderno, até chegar aos desdobramentos deste contexto na educação escolar brasileira. Na sequência, tomou-se como fonte de dados as propostas pedagógicas disponibilizadas nos websites de três sistemas de ensino particulares de grande abrangência no país: Dom Bosco, Objetivo e Positivo. Os dados obtidos foram analisados a partir de um conjunto de eixos para, em seguida, serem reanalisados de maneira a ressaltar as concepções de conhecimento neles presentes. A partir destas análises foram explicitados os elementos que compõem uma determinada concepção do conhecimento, os quais, de modo articulado, resultam em um ecletismo de tendências pedagógicas, utilizadas de maneira a construir um discurso sedutor, apto a tornar os sistemas em questão mais atraentes e vendáveis, porque condizentes com o universo ideológico contemporâneo e as demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Educação. Conhecimento. Ensino privado. Sistemas de ensino.

ABSTRACT

THE CONCEPT OF KNOWLEDGE IN PRIVATE EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS DOM BOSCO, OBJETIVO AND POSITIVO

Currently we experience an argument that claims the crisis of reason and the disbelief in universal truths, what certainly brings significant consequences to schooling. In this sense, the present study aims to identify the concept of knowledge in Brazilian private education, a sector in constant growth and without many researches about it. Supported by the theoretical-methodological framework of dialectical and historical materialism, the research initiated with a review of the literature about the current ideological and material universe, expressed in the productive reorganization of capitalism, supported by neoliberalism and postmodern thought, until reach its consequences to Brazilian schooling. In the sequel, the pedagogical proposals available on the websites of three wide covering private educational systems in Brazil – Dom Bosco, Objetivo and Positivo – were taken as a data source. Data were analyzed from a set of categories and, in what follows, were reanalyzed in order to emphasize the concepts of knowledge that were found. Based on these analyzes, the elements that compose a particular concept of knowledge were indicated, elements that in combination result in an eclecticism of pedagogical tendencies, used in order to create an alluring speech, capable of making the researched systems more attractive and marketable, in agreement with contemporary ideological universe and the demands of the labor market.

Keywords: Postmodernity. Schooling. Knowledge. Private education. Educational systems.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE: O CENÁRIO MATERIAL E IDEOLÓGICO CONTEMPORÂNEO	27
1.1 O ESTABELECIMENTO DA HEGEMONIA CAPITALISTA	29
1.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL: O ADVENTO DO MODELO TOYOTISTA	33
1.3 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E PÓS-MODERNA	39
2 O CONHECIMENTO NA PÓS-MODERNIDADE	46
2.1 CIÊNCIA, MODERNIDADE E A CRENÇA NA RAZÃO	47
2.2 CIÊNCIA, PÓS-MODERNIDADE E A CRISE DA RAZÃO	54
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE	64
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	64
3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, PÚBLICA E PRIVADA	67
3.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS: DA ESCOLA TRADICIONAL AO LEMA “APRENDER A APRENDER”	73
3.4 A APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO PÓS-MODERNA PELO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	80
4 BUSCANDO UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO PRIVADO BRASILEIRO EM FOCO	95
4.1 HISTÓRICO E ABRANGÊNCIA	96
4.1.1 Dom Bosco	97
4.1.2 Objetivo	98
4.1.3 Positivo	99
4.1.4 Em síntese	100
4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	101
4.2.1 Dom Bosco	101
4.2.2 Objetivo	104
4.2.3 Positivo	106
4.2.4 Em síntese	108
4.3 CURRÍCULO	108
4.3.1 Dom Bosco	108
4.3.2 Objetivo	113
4.3.3 Positivo	116

4.3.4 Em síntese	119
4.4 MATERIAL DIDÁTICO	119
4.4.1 Dom Bosco	120
4.4.2 Objetivo.....	125
4.4.3 Positivo	130
4.4.4 Em síntese	135
4.5 PAPEL DO PROFESSOR.....	135
4.5.1 Dom Bosco	136
4.5.2 Objetivo.....	138
4.5.3 Positivo	140
4.5.4 Em síntese	142
4.6 O ALUNO QUE SE QUER FORMAR.....	142
4.6.1 Dom Bosco	143
4.6.2 Objetivo.....	145
4.6.3 Positivo	148
4.6.4 Em síntese	149
5 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO BRASILEIRO: EM BUSCA DE DEFINIÇÕES	151
5.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO: O CONHECIMENTO COMO MERCADORIA	151
5.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: O CONHECIMENTO COMO VIA DE AJUSTE AO MERCADO.....	156
5.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: O CONHECIMENTO COMO UM CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E APTIDÕES.....	159
5.4 A EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA E O PRAGMATISMO NEOLIBERAL: O CONHECIMENTO COMO ALGO APENAS ÚTIL.....	163
5.5 RELATIVISMO PÓS-MODERNO: O CONHECIMENTO COMO ALGO SUBJETIVO..	166
5.6 O CONSTRUTIVISMO: CONHECIMENTO COMO CONSTRUÍDO E ADAPTADO PELO SUJEITO	172
5.7 DIÁLOGO, REFLEXÃO E CRITICIDADE: CONHECIMENTO COMO FORMAÇÃO DE VALORES.....	178
5.8 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192

INTRODUÇÃO

Educação: “Ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento das faculdades físicas intelectuais e morais do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino [...]; formação consciente das novas gerações segundo os ideais de cultura de cada povo; civilidade; delicadeza [...]”. (WEISZFLOG, 2009). Eis as definições de educação trazidas pelo dicionário, e que expressam, em parte, seu significado socialmente compartilhado. Sendo a escola a instituição especificamente criada para o fim de educar, questionamos: qual é, afinal, sua finalidade social? Aperfeiçoar faculdades do ser humano, formar, instruir, disciplinar, conscientizar?

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, estas questões são respondidas com clareza: a função da escola é garantir a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, científicos, produzidos historicamente e socialmente pelo homem. (SAVIANI, 2003). Partindo deste pressuposto, nos vem uma nova questão, para a qual não há uma resposta consensual: o que é conhecimento?

O presente trabalho consiste em um estudo que visa contribuir com a discussão da problemática em questão, ao definir como tema de pesquisa a concepção de conhecimento no ensino privado no Brasil, em outras palavras, o que é conhecimento para este setor de ensino. A fim de concretizarmos nossa investigação, nos propomos a realizar uma análise, com apoio teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, dos documentos oficiais e públicos de três sistemas de ensino privado de grande abrangência em nosso país, para compreendermos a concepção de conhecimento neles contidos. No caso, as propostas pedagógicas dos Sistemas de Ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo.

Existem diversas concepções acerca do que é conhecer. Não é incomum encontrar-se definido como sendo uma apreensão do mundo externo, incorporado diretamente ao pensamento. Ou seja, geralmente, conhecer é visto como sinônimo de reproduzir mentalmente a realidade tal como ela é, transportar o mundo externo ao pensamento, de

forma mecânica, direta e imediata. Uma visão marxista, segundo Prado Junior (s/d), supera esta visão marcante da filosofia clássica ao colocar conhecimento como uma construção do pensamento por meio de operações mentais, com as quais se forma uma representação mental (reflexo, re-apresentação, e não cópia) do mundo objetivo, o que supera as representações marcadamente empiristas ou idealistas.

O materialismo se opõe ao idealismo ao situar a realidade concreta como o real, e as ideias como representações do real, ou seja, afirma que a realidade material precede e existe de forma independente do pensamento. Assim, para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento não provém nem da concretude fenomênica e imediata e nem do abstrato, do pensamento puro, sendo sua construção um processo de movimento entre a realidade e a consciência, entre o ser e o pensamento, do concreto real em direção ao concreto pensado.

O concreto real é o mundo material empírico existente, sendo ele o ponto de partida do pensamento. Na elaboração do conhecimento, o concreto real é representado mentalmente; torna-se concreto sensorial a partir do momento que é percebido pelos sentidos durante a atividade humana, dentre elas, o trabalho, em que o homem constantemente percebe e interpreta a natureza e suas ações sobre ela.

O concreto sensorial é a forma primária do conhecimento, uma representação caótica da realidade imediata em sua aparência. É pela mediação das abstrações e conceitos que ele se reorganiza no pensamento e converte-se em concreto pensado. Porém, abstrair – representar mentalmente partes da realidade percebida sensorialmente – constitui apenas uma fase do processo de conhecimento, pois conhecer vai além de representar aspectos isolados da realidade. Para o concreto sensorial tornar-se concreto pensado, faz-se necessária uma reconstrução da realidade a partir da síntese de um conjunto de abstrações, um entendimento das múltiplas determinações do empírico, o que só se atinge com o pensamento¹. Não se considera, portanto, o conhecimento como um

¹ É importante insistir no fato de que estas etapas do processo de conhecimento não se dão de forma mecânica. São assim colocadas didaticamente. E também que não ocorrem individualmente, pois é

reflexo da realidade formado sensorialmente, mas como uma representação formada intelectualmente. (GERMER, s/d; PRADO JUNIOR, s/d).

O concreto pensado é, portanto, a teoria, a compreensão do objeto no movimento de suas múltiplas relações internas e externas. É formado por abstrações, representações do concreto real atingidas pela reflexão. Não o atingimos por contemplação nem por pura empiria, diferentemente do que afirmam concepções teóricas que, ao definir o conhecimento, supervalorizam a prática – como é o caso do Construtivismo, explorado adiante no presente trabalho. A relação de proximidade entre o concreto pensado e a realidade varia, dependendo do nível de abstração atingido. Quanto maiores as possibilidades de os sujeitos se apropriarem do conhecimento historicamente produzido e acumulado pelos homens, maiores também são as possibilidades de uma compreensão mais abrangente (totalizante) dos fenômenos, suas inter-relações e determinações. Maior, portanto, a consciência da realidade, pela captação dos objetos no complexo de relações que os sustentam. O que se dá por meio das mediações humanas, indo além da simples captação sensorial do mundo material.

A constituição da subjetividade humana necessariamente passa pela assimilação dos conhecimentos, habilidades, aptidões e capacidades intelectuais historicamente produzidos e acumulados ao longo do desenvolvimento do gênero humano. E é por esta via que os sujeitos tornam-se capazes de pensar a realidade e agir sobre ela. E nisso a educação escolar pode dar sua contribuição, por ser capaz de oportunizar a apropriação pelos indivíduos dos saberes humanos mais desenvolvidos.

Muitos conhecimentos se formam e são transmitidos no cotidiano, enquanto outros são investigados com métodos definidos, de maneira sistemática e necessitam de processos especiais, também sistemáticos, para serem transmitidos. Daí a distinção, respectivamente, entre senso comum (*doxa*) e conhecimento científico (*episteme*). Vygotsky (1991) faz essa diferenciação ao explorar o que denomina de conhecimentos espontâneos e

nas relações sociais que se faz possível produzir e assimilar saberes, pois o conhecimento não faz parte do homem naturalmente. É por ele produzido coletivamente ao longo de sua história, e deve ser por ele também assimilado.

científicos. Para o autor, os conhecimentos espontâneos seriam aqueles adquiridos com base nas vivências, que não exigem métodos formais de ensino, estando presentes, portanto, mesmo na ausência da escolarização. Esta forma de conhecimento caminha do empírico para o abstrato, ou seja, as experiências cotidianas aos poucos permitem a formação de determinados conceitos. Por exemplo, ao aprender o que é uma cadeira e ver vários modelos em seu dia a dia, a criança forma um conceito, sendo capaz de agrupar todas elas em uma mesma categoria. Já os conhecimentos científicos envolvem fenômenos que têm que ser compreendidos pelo pensamento, e não pela experiência concreta. Para estes exige-se um ensino sistematizado, capaz de caminhar do abstrato rumo ao concreto, ou seja, que parta primeiramente dos conceitos. Conceitos científicos se formam sempre na mediação com outros conceitos científicos.

Duarte (1996), com base no que diz a teoria do cotidiano da filósofa Ágnes Heller, prossegue com este raciocínio ao falar sobre as esferas cotidianas e não cotidianas da vida humana, e sobre a formação do indivíduo em-si e para-si. A esfera cotidiana faz referência àquelas produções humanas espontâneas, imediatas, tais como os instrumentos, objetos, linguagem, usos e costumes de uma sociedade. Trata-se da reprodução de determinada cultura de maneira espontânea, não reflexiva, ou seja, sem pensar sobre ela. Assim se forma o indivíduo em-si. Sem dúvidas a esfera cotidiana reúne elementos imprescindíveis para nossa vida em sociedade, mas limitar-se a ela é insuficiente para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Ou seja, para a formação do indivíduo para-si, capaz de se apropriar das esferas não cotidianas, daquilo que há de mais desenvolvido em um dado momento na história da humanidade e que garante a reflexão e a superação da espontaneidade cotidiana. A ciência, a arte, a filosofia, a ética e a política representam produções humanas da esfera do não cotidiano.

Tendo como objetivo a formação da individualidade para-si, Duarte (1996) defende uma educação escolar mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano. Pois como defende Vygotsky (1991), a progressiva apropriação dos conhecimentos científicos possibilita um salto qualitativo na apropriação dos conhecimentos espontâneos, por permitir que se tenha

cada vez mais consciência do que antes se fazia de maneira “natural”. Assim, é dever da escola selecionar os conteúdos primários, os separando dos secundários, dando como prioridade a transmissão dos conhecimentos relacionados com a cultura erudita, com a ciência, arte e filosofia. Ou seja, o conhecimento mais desenvolvido, em termos da apropriação que o pensamento humano realiza da realidade objetiva, é que deveria ser considerado como prioridade nas instituições de ensino. (SAVIANI, 2003). Esta concepção, no entanto, não é compartilhada por todos hoje no meio educacional, não havendo, assim, acordo sobre o que seja conhecimento, muito menos sobre o que as escolas devem ensinar aos seus alunos.

Em nosso caso, partimos de um projeto de escola revolucionária e emancipatória, tal como proposta pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica. Escola esta que tem como papel social primordial transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos produzidos e acumulados pelo homem, rumo à progressiva tomada de consciência acerca de sua genericidade. Portanto, podendo assumir um importante papel na transformação social².

Já a noção contemporânea de conhecimento, epistemologia esta denominada por muitos autores de pós-moderna, é marcada por um movimento de relativização e negação do caráter transformador e revolucionário do conhecimento e da escola. Critica-se a ideia de que um conhecimento seja mais desenvolvido que outro; conhecimento, assim, passa a significar algo circunstancial, como aquilo que é aceito por consenso em dado contexto e que tem valor pragmático, isto é, funciona, é útil e se origina das experiências práticas. De acordo com Duarte (2001b), a apropriação desta concepção de conhecimento pela educação escolar se dá por meio do lema “aprender a aprender”.

A essência do ideário do “aprender a aprender” consiste em relativizar o conhecimento, questionando seu caráter objetivo; conseqüentemente, consiste em desvalorizar a transmissão deste conhecimento e, assim, em secundarizar o papel do

² Embora se trate de um projeto, o qual ainda não se realizou de maneira plena na atual realidade, não podemos desconsiderar o potencial transformador e revolucionário da educação escolar no processo mais amplo de emancipação humana.

professor e da escola, o que seria demonstrado pelo autor a partir da análise dos quatro princípios fundamentais deste ideário. O primeiro defende a ideia de que aquilo que se aprende sozinho é mais importante e significativo do que aquilo que se aprende como resultado da transmissão do conhecimento por outro indivíduo, em razão de, supostamente, incentivar a autonomia. Nesse sentido, coloca-se o trabalho do professor como cerceador da criatividade e independência dos indivíduos. O segundo princípio afirma que construir o conhecimento tem mais valor que assimilar aquele já construído. Parte-se da ideia de que, como a sociedade é altamente mutável, não existiria um saber válido para todas as situações, épocas e lugares; e como o conhecimento é considerado provisório, relativo, o método de conhecer seria mais importante que o conhecimento em si. O terceiro princípio corresponde à ideia de que o motor da educação deve ser os interesses e as necessidades imediatas do aluno. Segundo a concepção pós-moderna de que não existe nenhum conhecimento mais desenvolvido que outro, o currículo deve valorizar o saber cotidiano e as particularidades da cultura imediata de cada indivíduo. Por último, o quarto princípio, em complemento aos demais, expressa a ideia adaptacionista de que a função da educação é preparar os indivíduos para essa sociedade mutável. Por isso, ao invés de aprender determinados conteúdos, deve-se aprender a aprender, pois todo saber tem que ter uma função. (DUARTE, 2001b).

Pesquisas como as de Duarte (2001b) e Saviani (2005), evidenciam a presença do lema “aprender a aprender” em documentos oficiais que regem a educação escolar, nacional e internacionalmente. Para Duarte o lema do “aprender a aprender”, defendido já no início do século XX pela Escola Nova, foi reavivado pelo Construtivismo a partir da década de 1980 e implementado, na sequência, pelo governo brasileiro por meio de um conjunto de documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desse modo, este ideário passou a atingir o cenário educacional brasileiro como um todo, seja no setor público ou privado.

Pensando nestas questões, nos aproximamos de nosso problema de pesquisa, a saber: qual a concepção de conhecimento presente nas propostas pedagógicas dos

Sistemas de Ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo, sistemas estes significativamente representativos do ensino privado no país? Problema este que se desdobra em outros questionamentos: de que maneira definem o que deve ser ensinado aos alunos? Como sua concepção de conhecimento é construída em um contexto econômico-político e social neoliberal e pós-moderno?

Partimos da hipótese que a escola, em geral, tem sido estruturada de maneira a suprir determinadas demandas produtivas postas pelas transformações em curso no capitalismo contemporâneo, o que leva a um ensino voltado prioritariamente ao desenvolvimento de habilidades e competências requisitadas neste contexto mercantil, suprimindo outras não necessárias, ou mesmo não desejáveis. Pensando nas exigências do mundo do trabalho, a educação escolar hoje procura desenvolver a cooperação, liderança, flexibilidade, autonomia – chavões dos nossos tempos, muitas vezes em detrimento dos conhecimentos científicos, transformados em meras informações. Nesse sentido, a escola responderia ao projeto econômico, político e social do capitalismo em sua fase atual, ao atender suas necessidades, formar os trabalhadores que necessita, abdicando de seu potencial transformador. No entanto, se a função da escola é transmitir conhecimento, como afirmam a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, primeiramente devemos questionar o que se entende por conhecimento, que tipo de conhecimento é este, para que ele está servindo e se contribui para a humanização dos homens. A resposta a estas questões pode ser encontrada, em parte, nos documentos que as próprias escolas produzem, cujo conteúdo nos diz o que, para quem e para que ensinam.

É necessário se fazer a crítica sobre o que se ensina e se produz como conhecimento, sendo esta crítica uma contribuição importante da abordagem histórico-cultural, que indica os caminhos para a compreensão do funcionamento social para sua superação. O referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético pressupõe que o pensamento não é natural, mas conquistado socialmente pelos processos de ensino. E é por meio dos processos de conhecimento que o homem desenvolve sua humanidade e torna-se capaz de atuar sobre a realidade de maneira consciente.

Pensar a educação escolar hoje para pensar a subjetividade contemporânea é, portanto, um desafio para a Psicologia em sua diversidade. Desta maneira, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, apresentamos um tema e um problema de estudo de interesse da Psicologia como ciência, já que, ao falarmos em transmissão e apropriação de conhecimento, falamos obrigatoriamente em constituição de subjetividade e em humanização. A concepção de conhecimento deve, portanto, ser questionada, investigada e colocada em pauta, a fim de se expor as contradições que envolvem o tema e pensar em como a educação escolar pode colaborar com a busca por uma humanidade cada vez mais rica e desenvolvida culturalmente. Pensando desta maneira, podemos dizer que discutimos um tema de pesquisa que não abrange apenas Educação ou Psicologia, mas de interesse ao debate filosófico e científico como um todo.

O foco nas escolas privadas na delimitação do tema de pesquisa se refere, justamente, à falta de estudos a respeito deste setor, que se encontra em constante desenvolvimento. A tendência neoliberal de privatização dos serviços públicos, ao que não escapa a educação escolar, se reflete na ampliação das escolas privadas concomitante ao enfraquecimento das públicas.

Dados de 2010 mostram o crescimento das escolas particulares. Ao mesmo tempo em que números evidenciam uma queda de alunos regularmente matriculados em nosso país (de 52,6 para 51,5 milhões), as escolas particulares tiveram um aumento de 3,4% nas matrículas, o que corresponde a 251 mil alunos a mais. Desde 2002 as escolas públicas vêm apresentando queda de alunos matriculados, queda esta de 10,3% até 2010, ao passo que as particulares cresceram 5,2% no mesmo período. Com isso, a participação destas passou a 14,7% no país. (RODRIGUES, 2010). Ainda é um número bastante inferior ao da representatividade das escolas públicas, mas o crescimento constante do setor privado é significativo e pode ser explicado pela busca por uma suposta maior qualidade e pela melhoria da renda da classe média. Outra maneira que as escolas privadas encontraram de ampliar seu lucro e abrangência foi de instaurar seus sistemas de ensino na rede pública, fornecendo material didático e equipamentos e, com isso, interferindo também na

organização administrativa e no trabalho docente destas escolas (ADRIÃO et al., 2009). Como aponta Cunha (1995), a contenção do setor educacional público leva ao sucesso do privado.

Estudar o ensino privado mostra-se pertinente não apenas por sua atual expansão, mas porque está vivo em nosso presente, como síntese de uma história de embates. A discussão acerca da educação privada no Brasil é historicamente pertinente, desde os debates da década de 30 do século XX entre o tradicionalismo católico e o liberalismo defendido pelos educadores, debates estes que resultaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Este Manifesto, que ia contra os defensores da educação privada, em especial os católicos, influenciou a elaboração da Constituição de 1934, que veio assegurar a gratuidade do ensino, mas também afirmar sua liberdade em todos os ramos, ou seja, tanto no setor público quanto no privado. De alguma maneira, a Constituição veio para mediar os embates e tentar agradar a todos. (FONSECA, 1992).

Nos anos 50 e 60, novas discussões trouxeram a questão do ensino público e privado à tona mais uma vez, na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Neste momento, Anísio Teixeira e Antonio de Almeida Junior de um lado, defendendo as escolas públicas e laicas e a consequente democratização do ensino, e os deputados Fonseca e Silva (também padre) e Carlos Lacerda de outro, em defesa da escola privada e do ensino religioso, acusando seus opositores de fazerem uma campanha velada contra o ensino particular no Brasil. A aprovação do projeto em 1959 na câmara dos deputados mobilizou diversas críticas por parte daqueles que partiram em defesa da escola pública, pois se manteve uma posição privatista no documento, ao defender que o Estado deveria beneficiar por igual as escolas públicas e privadas. Antonio de Almeida Junior, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e João Eduardo Rodrigues Villalobos são alguns dos representantes dos defensores da escola pública na época. Mesmo com críticas, o projeto transformou-se em lei em 1961. (BUFFA, 1979)

Desde os anos de 1930 o ensino particular conseguiu vários tipos de apoio governamental, como imunidade fiscal e recebimento de bolsas distribuídas pelo Estado no ensino privado, para “compensar” a (intencional) insuficiência de vagas nas escolas públicas. Mas em 1964, com o advento da ditadura militar no país, o modelo privatista educacional foi ainda mais reforçado. Reformas educacionais deste período, iniciadas pelo Ensino Superior, traziam claras recomendações de se implantar um modelo de administração advindo das empresas privadas à educação. Somado a isso, vieram os incentivos à privatização das escolas para conter despesas, somados a propagandas que alertavam a ineficiência dos serviços públicos em contraste com uma suposta excelência daqueles privados. Lembrando que estas ideias foram sustentadas por um governo que, à sua maneira, impedia qualquer oposição. (CUNHA, 1995; GERMANO, 2008). A Constituição de 1967 eliminou a obrigação de o governo destinar um percentual mínimo de seus recursos para o investimento em educação, setor para qual a verba foi sendo reduzida ano a ano, melhorando um pouco apenas em 1978. Com o intenso aumento da participação do setor privado na educação, o ensino expandiu-se, aumentando muito o número de instituições disponibilizando vagas para estudantes do ensino primário ao superior. (SAVIANI, 2008b). Mesmo com o fim do regime autoritário, a privatização educacional prosseguiu com força. O favorecimento financeiro do governo fez com que tais escolas acumulassem capital e expandissem.

Neste contexto de ascensão da escola privada foram fundadas as três instituições tomadas para nosso estudo, acerca da concepção de conhecimento neste setor: Dom Bosco, Objetivo e Positivo. A escolha se pautou nos critérios de amplitude de difusão e aceitação destes sistemas de ensino em nosso país, além da sua abrangência, ao englobarem diferentes níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior)³, e produzirem material didático adotado por suas escolas e muitas outras instituições de

³ As propostas pedagógicas são documentos obrigatórios para instituições de ensino, do nível infantil ao superior. Apesar disso, e dos três sistemas definidos compreenderem todos estes níveis educativos, a presente pesquisa traz um recorte, limitando-se analisar o que se refere da Educação Infantil ao Ensino Médio.

ensino, públicas e privadas, do país. Dom Bosco, Objetivo e Positivo, estão, portanto, entre os maiores sistemas de ensino do país, e não representam aqui apenas exemplos de escolas particulares, mas representam parte de nossa problematização sobre a educação hoje, pois estão presentes em nossa realidade, atingindo milhares de alunos há décadas. A expressão sistema de ensino será aqui entendida, portanto, como um conjunto de instituições das quais fazem parte o ensino em diversos níveis e a produção de material didático e metodologias de ensino próprias.

O Sistema Dom Bosco foi fundado há 50 anos e é adotado em 622 escolas em várias regiões do Brasil, atingindo mais de 140 mil estudantes. (PEARSON, s/d⁴). Fazem parte do grupo Dom Bosco colégios, cursos pré-vestibular, faculdades e a editora, responsável pela produção e publicação do material didático (DOM BOSCO, s/d)⁵. Ele faz parte do Grupo SEB (Sistema Educacional Brasileiro), o qual é responsável pela administração de diversas escolas espalhadas pelos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia e Alagoas (SEB, s/d). Além disso, o Sistema de Ensino Dom Bosco conta ainda com a parceria da inglesa Pearson, companhia que oferece material, assistência e tecnologias relacionadas à educação em mais de 70 países (PEARSON, 2012).

O Sistema Objetivo foi fundado em 1965, opera em mais de 450 municípios, inclusive no Japão, atingindo mais de 430 mil alunos. Atua com colégios, cursos preparatórios para o vestibular, produção de material didático próprio e conta com um Centro de Pesquisa e Tecnologia, responsável por pesquisar e implementar atividades educacionais diversas. Foi a instituição que deu início à atual Universidade Paulista (UNIP). Dele também faz parte o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), que presta serviços de formação, assessoria

⁴ Disponível em:

<http://www.pearson.com.br/acontece.asp?id_p=0&pag_id=47&acao_id=54&area_pai=40>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁵ Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/grupo/institucional.php>>. Acessado em: 30 out. 2012.

pedagógica e fornecimento de material didático à rede pública de ensino. (OBJETIVO, 2013)⁶.

O Grupo Positivo completou 40 anos de fundação em 2012, e dele também fazem parte escolas, cursos preparatórios para vestibular, editora e universidade, além de Teatro e centros de evento em Curitiba-PR. Seus produtos e serviços não abrangem somente o Brasil, estando presentes em mais de 40 países e 10,8 mil instituições de ensino. Atingiu a marca de um milhão de alunos em conjunto com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o qual implementa o Sistema de Ensino Positivo nas escolas públicas de 17 estados brasileiros em mais de 180 municípios. (POSITIVO, s/d)⁷.

Como dito, nossas fontes de dados serão as propostas pedagógicas destes três sistemas de ensino, sendo todas de domínio público, disponíveis nos websites⁸ das instituições, nas quais, supomos, estaria contida uma determinada concepção de conhecimento. Entende-se por proposta pedagógica ou projeto político pedagógico um instrumento que embasa as ações escolares ao apresentar suas finalidades, concepções e diretrizes de funcionamento. É um documento formal de referência, que deve conter os pressupostos teórico-metodológicos, a relação dos conteúdos básicos ensinados e a formas de avaliação, tudo referente a cada área do conhecimento e para cada fase e respectiva série de ensino, de acordo com as diretrizes definidas pelos órgãos competentes. É, portanto, uma espécie de guia, não apenas de gestão da escola, como também de ação, representando a identidade da instituição. Na Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, há referência à proposta pedagógica nos Artigos 12, 13 e 14, que deixam explícita a responsabilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar, executar e comunicar a execução de suas propostas (BRASIL, 1996), o que significa que cada escola tem autonomia administrativa e pedagógica para expressar sua compreensão de educação e pensar em como executá-la, expressando, juntamente, sua concepção

⁶ Disponível em: <<http://www.objetivo.br/convenios/ensino/historia.asp>>. Acessado em: 01 fev. 2013.

⁷ Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/historia>> e <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil.html>>. Acessados em: 01 fev. 2013.

⁸ Vide Referências.

acerca do conhecimento. Teoricamente, deve fazê-lo formulando (e constantemente reformulando) o documento em conjunto com todos os envolvidos na comunidade escolar, como funcionários, pais e alunos, todos unidos em prol de um projeto de educação comum.

Um sistema de ensino carrega consigo, portanto, uma concepção de educação e de conhecimento que perpassa o pensar e o fazer, a teoria e a prática, dentro das escolas que os adotam, enquanto a proposta pedagógica organiza o sistema e concretiza suas ideias e métodos nas salas de aula. Pensamos que a análise do projeto pedagógico desses sistemas privados de grande abrangência em nosso país se configura como uma maneira bastante válida de identificar e discutir a concepção de conhecimento que as escolas particulares adotam hoje.

A presente pesquisa tem, portanto, como objetivo geral, analisar a concepção de conhecimento hegemônica no ensino privado, representada pelas propostas pedagógicas dos Sistemas de Ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo. Reforçamos que é pela abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético que buscamos compreender nosso objeto, o que significa dizer que ele nos oferece não apenas um suporte teórico, mas também nos indica o caminho para atingirmos o objetivo de pesquisa declarado. Este método propõe o percurso do pensamento da aparência para a essência, o movimento do singular ao universal e particular, identificando neste processo as múltiplas determinações do fenômeno.

Estudar os fenômenos dialeticamente é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a história como movimento dialético de teses, antíteses e sínteses provisórias. Os opostos são vistos como tendo identidade (lei da contradição), como estando imbricados, sendo inseparáveis e não excludentes. Não haveria sujeito sem objeto, sociedade sem indivíduo, mente sem corpo, por exemplo. Há, ao mesmo tempo, unidade e luta entre os contrários, em meio aos quais há sempre um elemento mediador que leva a sua transformação em algo novo. A contradição é a fonte de transformação. Esta se dá via superação por incorporação (lei da negação da negação), ou seja, se incorporam aos novos elementos as características daqueles anteriores, que lhes deram origem. O novo

não substitui o velho, será mais tarde também negado e superado. É importante pensar nas leis da dialética não simplesmente como um método, mas como um modo de pensar que não pode estar separado do movimento da história, da economia e da política. A história não se desenvolve passiva e linearmente, mas com contradições. Nesse sentido, seguindo a lógica dialética, o materialismo histórico-dialético apresenta alguns princípios gerais fundamentais, que servem como base norteadora da pesquisa.

Um dos princípios seria entender os fenômenos sempre como processos em mudança, já que necessariamente resultam de movimentos históricos e sociais que não se encerram, estando o conhecimento sempre contextualizado historicamente. Devem, também, ser investigados além de sua aparência e rumo à sua essência, já que a aparência imediata é resultado de determinadas condições sócio históricas que devem ser desveladas. Em outras palavras, entender o fenômeno é reconstruir a sua gênese e percorrer seu desenvolvimento. E é considerando as múltiplas determinações que caminhamos rumo à essência. Todo e qualquer fenômeno é visto como a síntese de múltiplas determinações, que formam uma totalidade articulada, a qual difere de uma simples soma de fragmentos da realidade. É a compreensão deste todo que nos leva ao entendimento acerca de qualquer objeto. Por isso, não basta descrevê-los, pois mesmo as descrições mais detalhadas não conseguem sair da aparência; devemos explicá-los. (ZANELLA et al., 2007).

O método histórico-dialético supõe que só é possível construir conhecimento na dialética entre o singular, universal e particular, pois é a lógica que nos permite sair das aparências e procurar a essência dos objetos. A dimensão singular normalmente é o ponto de partida, pois se refere ao objeto em sua aparência imediata. A universalidade representa o objeto em sua complexidade, nas múltiplas relações com a realidade histórica, ou seja, em sua totalidade. O universal seria tudo que representa a genericidade humana, o conjunto de objetivações humanas concretizadas através das gerações. A identidade entre estes opostos inseparáveis forma a dimensão particular, ou seja, o particular representa mediação: a forma como universal se apresenta no singular, a forma como o gênero humano e tudo que o compõe se apresenta em determinada sociedade. A compreensão da

esfera particular se mostra fundamental para a produção do conhecimento. Há uma aproximação maior de se compreender o singular quanto mais se entendem as mediações que o particular faz entre ele e o universal. (OLIVEIRA, 2001).

O singular não existe sem o universal, mediado pela particularidade, e o universal não existe sem expressar-se no singular. Daí a necessidade de uma compreensão dialética para investigação dos fenômenos: parte-se de um caso singular, procura-se por meio de um conjunto de abstrações (conceitos) suas relações universais, para então retornar e explicá-lo em sua particularidade. (MARTINS, 2006). Não é simples encontrar essas múltiplas determinações e as relações entre elas, mas é por meio destes princípios que se entende como a realidade social é recombinação e objetivada em cada fenômeno que se apresenta e se estuda, ao mesmo tempo como expressão e fundamento dessa realidade.

Com base nestes princípios, adotamos como procedimento de investigação de nosso objeto, qual seja, a concepção de conhecimento no ensino privado, a análise documental. Especificamente, a análise de um conjunto de documentos oficiais pertencentes aos Sistemas de Ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo, tornados públicos na Internet. A saber, suas propostas pedagógicas, as quais se constituem como ponto de partida de nossa análise.

Limitamo-nos a utilizar apenas informações de domínio público, disponibilizadas na Internet com livre acesso, ou seja, acessíveis a qualquer pessoa de qualquer meio com acesso à rede, sem requisição de nome de usuário e senha. Por esse motivo, é importante esclarecer, não tivemos acesso às propostas pedagógicas na íntegra, de nenhum dos sistemas de ensino aqui analisados, mas sim apenas as suas versões resumidas, conforme disponibilizadas em seus portais virtuais, já referenciados. No entanto, a despeito de serem versões resumidas, todas trazem uma descrição de seus objetivos educacionais em cada nível de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio), seu material didático e atividades do currículo e extracurriculares, dentre outras informações, as quais consideramos relevantes para a análise proposta neste nosso estudo. Portanto, embora as fontes de dados se tratem de versões resumidas, certamente expressam os conteúdos dos projetos pedagógicos

originais, ainda que atravessadas por estratégias de marketing, por serem textos disponibilizados na Internet para divulgar as instituições de ensino em questão (o que pode ser assumido como mais um dado passível de análise).

Os portais virtuais dos três sistemas de ensino escolhidos funcionam de maneira semelhante. Nas páginas iniciais são encontrados links que direcionam a diferentes instituições e serviços que compõe os sistemas como um todo, como a editora, faculdade / universidade, colégios, cursos pré-vestibular. Dados complementares, julgados importantes para auxiliar na análise da concepção de conhecimento destes grupos, foram retirados destas páginas do portal, devidamente indicadas quando utilizadas por meio dos links de referência, expostos em nota. As propostas pedagógicas, foco da análise, foram encontradas na descrição institucional do Objetivo, e nas páginas referentes aos colégios Dom Bosco e Positivo.

A análise dos dados iniciou-se pela preparação e descrição do material. Uma vez definidos os sistemas de ensino a serem pesquisados, foram salvas as páginas contendo as propostas pedagógicas publicadas em seus websites, juntamente com o registro da fonte (links onde foram encontradas as informações) e data de acesso. Os documentos foram estudados, decompostos e reorganizados de acordo com um conjunto de temas (eixos de análise), criados ao longo da leitura e a partir do que se julgou necessário para se atingir o objetivo da pesquisa. Como já dito, o de identificar e analisar a concepção de conhecimento do ensino privado brasileiro.

Foram então definidos seis eixos temáticos: histórico e abrangência dos sistemas de ensino (contexto de sua fundação, tempo de atuação, mudanças pelas quais se passou ao longo do tempo, localidades, número de alunos atingidos e serviços que englobam), fundamentação teórico-metodológica (princípios, teorias e autores utilizados como fonte para elaboração da proposta educativa como um todo), dados sobre o currículo (disciplinas e seus conteúdos, projetos pedagógicos, atividades extracurriculares e seus objetivos), material didático (sua formulação e metodologia de utilização, no que se incluem as apostilas, livros e demais recursos didático-pedagógicos), concepção acerca do papel do

professor (suas relações com a educação, ou seja, com os alunos, instituição, currículo e material didático) e aluno que se quer formar (o que se pretende desenvolver no público-alvo das escolas).

Essas categorias temáticas agrupam partes dos documentos e, ao mesmo tempo, representam uma grande unidade conceitual. Cada uma foi analisada tanto separadamente, quanto em relação com as demais, na busca por vínculos e divergências, procurando identificar e explicitar a concepção de conhecimento contida nos documentos selecionados, o que nos permitiu apreender os elementos dos textos estudados em diferentes níveis de abstração.

O movimento de decomposição e recomposição dos documentos exigiu a comparação entre a teoria, previamente exposta, com o que se constatou nestes documentos. É na articulação desses conteúdos entre si e com o contexto histórico social que os determina que se dá o processo de análise, de avanço do empírico para o reflexivo.

Analisar, aqui, não significa fragmentar ou reduzir os fenômenos, implica em unificar todo e partes em busca da particularização, pois não pode haver análise sem síntese. (ZANELLA et al., 2007). Logo, a concepção acerca do conhecimento que foi encontrada esteve sempre considerada em suas múltiplas relações com o contexto sócio histórico, evitando-se com isso apenas somar e relacionar dados, mas possibilitando a transformação destes dados em uma nova unidade, que evidencia como o conhecimento está sendo concebido no ensino privado. Dessa maneira, sistemas de ensino singulares foram analisados em suas complexas relações com o atual contexto socioeconômico (a esfera universal), para poderem ser explicados como expressões de um fenômeno em particular, conforme os caminhos indicados pela metodologia adotada.

Como aponta Germer (s/d), é pelo movimento de síntese das abstrações que o concreto sensorial torna-se pensado, ou seja, o conhecimento torna-se possível a partir da agregação de conceitos de partes da realidade e sua transformação em uma nova totalidade. É pela compreensão do todo articulado que se conhece, o que é diferente de dizer que se pode conhecer por meio de uma coleção de abstrações de fenômenos isolados

da realidade. Vale esclarecer que “todo” não quer dizer uma apreensão da universalidade, mas o reconhecimento de uma amplitude de relações, tanto quanto for possível. E quanto maior o grau destas articulações e o reconhecimento das múltiplas determinações, mais aproximamos nosso processo de conhecimento de uma representação do concreto real, sendo este o objetivo primeiro de qualquer ciência.

Neste sentido, buscando alcançar o objetivo de identificar a concepção de conhecimento dominante hoje no ensino privado, temos nos três primeiros capítulos uma revisão teórica, com base no pensamento marxista expresso pela Pedagogia Histórico-Crítica. O primeiro capítulo refere-se à caracterização do universo ideológico contemporâneo, isto é, a expressão ideológica das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais presentes, caracterizadas pelo neoliberalismo e o pós-modernismo. O segundo capítulo foca a questão da pós-modernidade, abordando a epistemologia que está em sua base difundindo um novo entendimento acerca do que seja o conhecimento. A partir disto, no terceiro capítulo, são trazidos autores que discutem a relação de como estas transformações e esta ideologia se apresenta no cenário educacional, ou seja, suas influências sobre os ideários filosóficos e pedagógicos tomados como base para a prática dos educadores, e, conseqüentemente, para a formação da individualidade humana neste contexto social. Estes três capítulos dão o fundamento teórico-conceitual que alicerça toda a reflexão posterior sobre os documentos em estudo, ou seja, é o momento em que se expõe a teoria, a qual mais tarde possibilita a análise dos dados encontrados nas propostas pedagógicas. Portanto, este momento de contextualização não vem como complemento para a pesquisa, mas apresenta-se como a fundação que a estrutura, pensando-se que o fenômeno em estudo está em constante movimento, e se apresenta como resultado da evolução social e material, cujo entendimento se faz imprescindível.

Na sequência, o quarto capítulo vem para apresentar as propostas pedagógicas dos Sistemas de Ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo, reorganizando-as em eixos temáticos, os quais consideramos capazes de levar à identificação e análise da concepção de

conhecimento contida na documentação adotada como fonte de dados, conforme os procedimentos indicados na metodologia.

Por último, o quinto capítulo traz a discussão dos dados obtidos empiricamente, expostos no quarto capítulo, tendo como foco o que nos trazem a respeito da concepção de conhecimento dos sistemas de ensino estudados. Busca-se não apenas identificar uma concepção de conhecimento, mas compreendê-la como construída em um momento histórico determinado e parte constituinte desta mesma realidade. Apenas desta maneira se faz possível sair das aparências e buscar a essência do que se compreende como conhecimento nas instituições de ensino privadas contemporâneas. Assim, esta análise procura contribuir com os atuais questionamentos da Psicologia e suas interfaces com o trabalho e a educação, ao colocar em pauta uma questão epistemológica que busca situar o papel da educação escolar rumo à emancipação humana.

1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE: O CENÁRIO MATERIAL E IDEOLÓGICO CONTEMPORÂNEO

Somente a história é capaz de nos falar sobre o presente. São as múltiplas determinações de ordem social, política, econômica; o conjunto de produções materiais e imateriais humanas de uma época, os hábitos e valores de um grupo, que indicam os caminhos para a compreensão dos fenômenos humanos em sua particularidade. Assim, supomos não ser possível, sob o olhar materialista histórico-dialético, falar da concepção contemporânea de conhecimento que hoje impera no meio educacional brasileiro, sem ter como fundamento uma contextualização das características desta contemporaneidade.

É na relação do homem com o mundo material e com a sociedade, produzindo e reproduzindo sua existência individual bem como a existência da própria sociedade, que se produz e reproduz determinada cultura, com suas ideias, valores e concepções. A noção de conhecimento que hoje se propaga em nossa educação escolar não escapa a este processo. Portanto, expõe-se a seguir as reflexões de um conjunto de autores que buscam caracterizar a sociedade atual, explorando o universo ideológico contemporâneo e suas determinações no universo escolar.

A sociedade capitalista contemporânea é nomeada de várias formas: globalizada, pós-moderna, pós-industrial, neoliberal. Todavia, mais importante do que encontrar a definição destes termos, é localizá-los na vida humana, é situar como se vivem, produzem e reproduzem as relações sociais e econômicas que sustentam o presente modo de vida. É relacionar as características deste universo ideológico com a constituição da subjetividade, isto é, com a produção das ideias que explicam a realidade, delimitam e orientam o pensamento e a prática dos homens num dado contexto. E lembrar que, diariamente, os homens são afetados pelas vantagens, desvantagens, sedução, perigos e facilidades desta mesma sociedade.

A pós-modernidade é explorada por diversos autores e sob múltiplos enfoques. Normalmente, é definida como uma condição social, cultural e estética. Ora é posta como uma reação à modernidade, como um rompimento com o período moderno, ora como uma continuação de tendências já expressas neste período. Harvey (1998), por exemplo, fala da pós-modernidade a partir de transformações econômicas, e a identifica com o período de reestruturação produtiva do capitalismo, em sua fase dita financeira, tardia, ou ainda de acumulação flexível do capital. Já autores como Duarte (2001b) e Frederico (1997), não igualam as transformações econômicas à pós-modernidade, apesar de também partirem das mudanças no capitalismo para explicarem as mudanças políticas e sociais. Segundo esses pesquisadores, a pós-modernidade não seria um período, seria a expressão cultural intrínseca ao capitalismo tardio e ao seu ideário neoliberal.

A reestruturação produtiva pela qual o capitalismo passou, principalmente após a década de 70, trouxe transformações para o mundo do trabalho, portanto, também para a sociedade e para o pensamento. Uma nova concepção de conhecimento encontra-se em direta sintonia com o capitalismo nessa fase de acumulação flexível. Isso porque as transformações econômicas trouxeram inseguranças e uma série de fragmentações, expressas na história, arte, literatura, medicina, sociologia e política, como aponta Frederico (1997). O pós-modernismo e o neoliberalismo, portanto, se complementam enquanto suporte ideológico desta fase capitalista contemporânea, por formarem o conjunto de ideias que fundamenta as políticas econômicas vigentes, e por firmarem essa nova noção de conhecimento⁹, relativista, individualizada e naturalizante, como melhor explorado no segundo e terceiro capítulos, quando se analisa a concepção de conhecimento contemporânea e suas implicações na educação escolar.

Para explorar esse ideário contemporâneo procedendo de maneira condizente aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, partiremos da base material, ou seja, a

⁹ Quando falamos em uma nova concepção de conhecimento, consideramos, contudo, que sua relativização pós-moderna traz apenas novas roupagens a concepções estabelecidas desde o início da hegemonia capitalista. Isso porque tratamos de um mesmo modo de produção, e de mudanças econômicas, sociais e políticas que não trazem novidades propriamente ditas, mas que apenas aprofundam as contradições inerentes ao capitalismo, como melhor explorado a seguir.

reestruturação produtiva do capitalismo será exposta como cerne a partir do qual se torna possível falar em neoliberalismo e pós-modernidade. Isso não significa dizer que um fenômeno precede os outros, pois todos estão em relação dialética, se constituem mutuamente. Contudo, pensando que o modo de produção define as relações sociais do homem, é pela história do modo de produção capitalista que iniciamos a compreensão do universo ideológico contemporâneo.

1.1 O ESTABELECIMENTO DA HEGEMONIA CAPITALISTA

A história da passagem de um modo de produção para outro é sempre longa, heterogênea, cheia de percalços, lutas de interesses diversos e divergentes. As limitações do presente trabalho não comportam o detalhamento da estruturação do capitalismo, processo este bem registrado de maneira bastante minuciosa e crítica em diversas obras, especialmente nos escritos marxistas em *O Capital* (1980), na obra de Michel Beaud (1987), *História do Capitalismo*, e nos escritos de Eric Hobsbawm, voltados à compreensão crítica do sistema capitalista¹⁰. Contudo, uma passagem mesmo que muito breve por esses caminhos, se mostra imprescindível.

O advento do capitalismo conduziu a mudanças significativas nas relações do homem com o mundo. Da lenta passagem do feudalismo medieval à consolidação das relações de produção capitalistas modernas (já iniciadas no interior das relações feudais), observou-se uma gradual transformação de diversos aspectos econômicos e sociais. A produção material estática, destinada à autossuficiência e hierarquicamente organizada, sem possibilidade de mobilidade de classe, se desenvolve na forma de produção em alta escala, com o objetivo primeiro de gerar lucro, ou seja, gerar mais valor por meio da extração da mais valia. O homem, antes preso em determinada classe social, passa a ser

¹⁰ Principalmente em *A era das revoluções - 1789-1848* (2009), *A era do capital - 1848-1875* (2009), *A era dos impérios - 1875-1914* (2009) e *A era dos extremos - O breve século XX: 1914-1991* (2008).

dito livre para conquistar melhores condições de vida, por meio da venda de sua força de trabalho. Enquanto poucos elementos da sociedade feudalista gozavam de liberdade, hoje se convive com uma imagem generalizada de homem autônomo. (FIGUEIREDO; SANTI, 2000). O privilégio, que antes vinha do nascimento, foi substituído pelo privilégio do dinheiro, da propriedade dos meios de produção, acompanhado da ideia de que todos podem possuí-los, dependendo apenas de seus esforços. O antropocentrismo moderno coloca o teocentrismo medieval em segundo plano; o homem é o novo centro de interesse. Abrem-se os caminhos para o desenvolvimento da ciência, com apoio no pensamento iluminista, que reforça a ideia da universalidade da razão como fonte de conhecimento do mundo, ao invés da contemplação.

Foi ainda no período feudal que se iniciou a acumulação de riquezas, a troca de dinheiro por maiores quantidades de dinheiro, ao invés da simples troca de mercadorias. Nesta primeira fase (entre os séculos XIII e XIV), ainda pré-capitalista, a produção material era artesanal, sendo os artesãos donos dos meios de produção. Mas parte do lucro deste artesão já ficava com comerciantes “atravessadores”, que negociavam as mercadorias. Desenvolveu-se nessa época uma nova classe social, pioneira nas negociações visando lucro: a burguesia, tipicamente comerciante.

A burguesia se fortaleceu com o enriquecimento das nações, por meio das conquistas de territórios, saques e lucros do período mercantilista (séculos XVI e XVII), momento das grandes navegações europeias, colonização e comércio entre continentes. Contudo, até o momento da ascensão capitalista movida pela Revolução Industrial no século XVIII, o presente modo de produção coexistiu com a organização feudal. (BEAUD, 1987).

A Revolução Industrial é, portanto, considerada como o momento de consolidação do capitalismo, pela aplicação do capital nas fábricas. Até então, o trabalho havia sido sempre manufatureiro, e usualmente todo seu processo, da obtenção de matéria-prima à comercialização, era conhecido e dominado pelos trabalhadores. Mas quando desapropriados dos meios de produção, obrigaram-se a vender sua força de trabalho em

troca de dinheiro. Inicialmente, ocorreu apenas uma mudança quantitativa em relação à manufatura, ou seja, a produção passou a dar-se em grandes oficinas, com mais trabalhadores produzindo uma mesma mercadoria, só que em maior escala, sob o comando de um mesmo capitalista. Com isso aumentava-se a força produtiva por meio da cooperação entre os trabalhadores. Gradativamente, com o desenvolvimento de ferramentas e máquinas mais avançadas, permitido pela criação do motor a vapor inicialmente, e depois com o advento da energia elétrica, o modo de produção mudou. Com as máquinas substituindo as mãos humanas e com a divisão do trabalho em pequenas operações, aumentou-se a exploração do trabalho humano, a produção e, conseqüentemente, os lucros. Portanto, a manufatura e o trabalho domiciliar sofreram a transição para o domínio do sistema fabril. (MARX, 1980).

Este movimento de industrialização iniciou-se na Inglaterra, cuja burguesia tinha o capital necessário para o maquinário, matéria-prima e pagamento dos trabalhadores, além de seu contingente de mão-de-obra, concentrado a partir de então na zona urbana. Mas com rapidez, espalhou-se pela Europa, Estados Unidos e Japão, finalizando sua expansão no século XX. (BEAUD, 1987). Apesar de cada país ter seu ritmo econômico e determinadas condições sociais, pode-se afirmar que mesmo que presente em culturas diferentes, o capitalismo não se descaracteriza.

As mudanças que o capitalismo trouxe para a produção mudaram também as relações sociais. As ideias feudais de lucro como sinônimo de pecado (para quem não pertencesse ao clero ou a nobreza) e de pertença social por determinação divina não poderiam mais explicar a realidade. Com as indústrias crescentes e o aumento de poder da burguesia, reis e deuses tornaram-se dispensáveis. Abriu-se espaço para um novo período.

Nessa era moderna, de estabelecimento capitalista, incidiu o desenvolvimento das cidades, da produção industrializada, da comunicação, e, juntamente a isto, do homem moderno. Este se constitui sob uma nova ideologia. A ascensão burguesa não poderia ser explicada à maneira feudal, que não considerava a possibilidade da mobilidade social. Ela se tornou possível de ser elucidada devido à divulgação de ideias liberais, defensoras da

igualdade e liberdade humanas. Os homens seriam, supostamente, livres e iguais, capazes de buscarem sua promoção social e financeira. Essas ideias liberais, impossibilitadas na Idade Média, que sustentam o estabelecimento do capitalismo, permitindo a noção de liberdade e igualdade necessária para legitimar o domínio burguês¹¹.

O liberalismo apontou durante a Revolução Francesa (fim do século XVIII), como oposição ao absolutismo, em que os indivíduos eram totalmente subordinados ao Estado, subordinação esta não mais cabível em tempos de formação de uma nova classe social, até então revolucionária. Funcionou como ideologia de suporte ao capitalismo durante um longo período de prosperidade, marcada por décadas de intenso crescimento econômico e pelos primeiros sinais de internacionalização dos mercados entre os séculos XVIII e XIX. Mas no início do século XX, tanto a prosperidade capitalista quanto o sucesso da ideologia liberal entraram em crise.

Hobsbawm (2008) denomina o período de 1914 a 1945 de “Era da Catástrofe”, marcada por guerras, com destaque às duas Grandes Guerras, e crise econômica, como na Grande Depressão de 1929. Neste momento, as crenças na liberdade e igualdade são abaladas. Desconfia-se da ideia de progresso, frente a uma realidade que mostra o oposto. Este não é um período de guerras entre nações, apenas, mas também de guerras civis, revoluções e movimentos do proletariado contra a burguesia. É a crise do liberalismo e a primeira grande crise do capitalismo.

Na tentativa de superar a crise, o chamado keynesianismo, ou a proposta de Estado do bem-estar social, trouxe como estratégia a intervenção estatal massiva na economia, visando à reorganização capitalista. Época de pleno emprego, bons salários, proteção dos direitos trabalhistas e investimento em seguridade social, resultou de acordo entre países ocidentais de direita e esquerda, visando evitar que reivindicações trabalhistas e baixa circulação de mercadorias afetassem a obtenção de lucro nas empresas. (HOBBSAWM, 2008). É a “Era de Ouro”, segundo o mesmo autor, que se estendeu do final da Segunda

¹¹ O liberalismo suporta, contraditoriamente, o estabelecimento de um modo de produção que necessita da desigualdade para existir: de um lado, os donos dos meios de produção, de outro, homens desapropriados desses meios, obrigados, portanto, a vender sua mão-de-obra.

Guerra Mundial até a década de 70 do século XX, com crescimento contínuo do capital e da industrialização. Contudo, uma nova crise econômica, ainda mais ameaçadora que a da década de 30, mais uma vez travou o desenvolvimento e caracterizou a transição dos anos dourados para o que Hobsbawm (2008) vai chamar de “Desmoronamento”¹².

1.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL: O ADVENTO DO MODELO TOYOTISTA

Com a falência das políticas liberais e de bem-estar social, produzidas pela crise de 70, notou-se uma mudança nos papéis atribuídos ao Estado, antes provedor e agora regulamentador de serviços. A instabilidade do mercado mundial, altos níveis de desemprego e um grande aumento das desigualdades sociais (dentro de cada país e entre os países ricos e pobres) vieram tomar o lugar do pleno emprego, incompatível com as novas situações econômicas. O Estado intervencionista ficou sendo considerado o grande culpado pela crise. Para reestruturar e dar continuidade ao modo de produção capitalista, novas políticas tiveram que ser adotadas para o ajustamento às novas necessidades do mercado. No caso, as políticas fundadas na ideologia neoliberal, ou no neoliberalismo, novo conjunto de ideias necessárias como suporte às reconfigurações capitalistas.

Assim como o liberalismo funcionou como ideologia política e econômica de suporte ao capitalismo na modernidade, período de seu estabelecimento até a primeira crise, as ideias neoliberais formam a base que justifica e legitima a reestruturação produtiva do capitalismo, pós-crise de 70. Essa reestruturação é marcada por grandes transformações sociais, econômicas e culturais, e significantes mudanças na organização do trabalho, principalmente após a década de 90, com a intensificação da globalização. É a Terceira Revolução Industrial, que por meio da microeletrônica, automação e avanço das telecomunicações, rompe com o paradigma industrial.

¹² No Brasil, os efeitos dessa transição foram mais sentidos no final dos anos 80, com a redemocratização do país após a derrubada da ditadura. Desde então, tornou-se uma “potência industrial”, atrativa para investimentos estrangeiros.

O neoliberalismo traz críticas aos velhos modelos frente às novas condições econômicas. Com a crise, as políticas econômicas e o modo de produzir não poderiam continuar iguais. A globalização trouxe o aparecimento rápido de novas tecnologias, acompanhado pelo desaparecimento dos empregos permanentes, o surgimento de ocupações transitórias e constantemente mutáveis, o trabalho flexível e em rede, tudo movido por novas demandas de mercado visando à superação da crise.

Para destacar as principais mudanças trazidas pela reestruturação produtiva para o mercado de trabalho, e com isso poder compreender o neoliberalismo, adotamos como caminho a comparação das características contemporâneas com as formas de gerência e a situação dos trabalhadores anterior à crise da década de 70 (século XX).

Na modernidade havia concentração de capital industrial, bancário e comercial em mercados nacionais, e as indústrias manufatureiras eram as grandes fontes de emprego. No fordismo e taylorismo – modelos gerenciais do capitalismo moderno – se convivia com mercados relativamente estáveis, em meio a uma produção altamente fragmentada em operações repetitivas. Frederick Taylor (1856-1915), o pioneiro da Teoria da Administração Científica do Trabalho, pretendia um trabalho planejado e administrado pelos gerentes e executado pelos operários, princípios objetivados e aplicados por Henry Ford (1863-1947). Eis o capitalismo moderno: produção em massa de bens padronizados, processos industriais igualmente padronizados, compostos pela especialização dos trabalhadores em operações singulares, colocadas em prática em uma sincronização cronometrada. (TEIXEIRA, 1998).

A crise desses modelos, marcada pelo período pós-guerra e seguida pela globalização, demandou mais flexibilidade e agilidade do mercado, uma abertura à constante inovação, levando à reestruturação produtiva do capital. (ANDERSON, 2003). A partir dos anos 90, principalmente, as empresas não fizeram apenas simples mudanças ou adaptações, mas reorganizaram sua administração para inserção em um mundo globalizado.

Com a globalização observou-se a crescente internacionalização do capital, a industrialização dos países do terceiro mundo e a concentração dos demais na prestação de serviços. (HARVEY, 1998). Globalização significa, além da internacionalização política, a fusão de empresas, formação de um mercado mundial, livre comércio global, uma nova noção de tempo e espaço oportunizada pela tecnologia, um novo tipo de economia puramente especulativa e fictícia. A chamada economia de cassino (HARVEY, 1998), representada nas bolsas de valores e suas jogadas, por exemplo, em que bilhões de dólares existem como um número, virtualmente, mas não existem enquanto moeda material – como fichas de cassino. O comércio de produtos reais diminuiu em virtude de negociações puramente monetárias. Nasce nessa época a ideia de “mercado”, instituição abstrata encarregada de regular as relações de poder. Isso tudo modificou e foi ao mesmo tempo modificado pelo mundo do trabalho.

Nenhuma organização é homogênea, ainda vivemos a coexistência dos diferentes modelos de gestão de pessoas, mas a rigidez fordista, uma vez útil ao capitalismo de mercados estáveis na modernidade, tornou-se um problema na crise do período de 1970. O investimento a longo prazo em uma produção de larga escala atrapalhava planejamentos mais flexíveis, a possibilidade de transferir investimentos de negócios decadentes para aqueles em ascensão. Passa-se a adotar os métodos de gestão da crescente indústria japonesa, o modelo toyotista, que exige dos trabalhadores um domínio de múltiplas tarefas, para a sobrevivência neste período de internacionalização do mercado e da chamada acumulação flexível. Uma produção *just in time*, que produz de acordo com a demanda, faz com que o trabalhador vislumbre uma mudança em suas funções, agora diversas, criativas e transitórias (o que é encarado como vantajoso por ambas as partes). Neste contexto, também se trabalha de acordo com a demanda. Trabalhador flexível significa, portanto, um trabalhador precarizado, temporário. (OLIVEIRA, 1998).

Contudo, tais transformações não vêm para oportunizar uma verdadeira autonomia dos homens sobre a produção. Os artesãos da sociedade pré-capitalista eram relativamente autônomos, no sentido em que dominavam os processos de trabalho do início ao fim, em

termos teóricos e práticos. Mas com a expropriação dos meios de produção e a divisão do trabalho em operações fragmentadas, no período de consolidação capitalista, expropriou-se também o conhecimento dos trabalhadores. O intelecto fica alheio ao trabalhador, em posse do capitalista que o domina. Apenas o gerente detinha o conhecimento do processo produtivo como um todo e o poder de fiscalizar seu tempo. Isso significa que os trabalhadores não precisavam ter o conhecimento ou determinadas habilidades para poderem produzir, apenas deveriam ser capazes de obedecer a ordens. (MARX, 1980).

No toyotismo, continua-se apenas executando serviços planejados e descritos por quem domina os meios de produção. Apesar disto, a lista de qualidades exigidas dos trabalhadores é bastante conhecida. De acordo com Fonseca (1998), defensor do lema “aprender a aprender” (definido e explorado adiante), o trabalhador promove sua adaptabilidade e empregabilidade ao desenvolver quesitos chave, tais como comunicação, raciocínio lógico, capacidade de aprendizagem permanente, comportamentos “positivos” (como autoestima e confiança), habilidade para trabalhar em equipe, prever mudanças e propor soluções flexíveis e imediatas. Existe um apelo por atributos pessoais do trabalhador, como a autoconfiança e o empreendedorismo, inclusive como forma de dissimular o desemprego, que é genuinamente uma questão social. Dessa maneira, culpa-se o indivíduo pela situação de não conseguir se inserir no mercado de trabalho, apagando a necessidade da luta coletiva por uma distribuição igualitária das possibilidades de trabalho.

Anteriormente, principalmente a partir da mecanização das indústrias, qualquer trabalhador poderia ter sua mão-de-obra explorada, pois se precisava apenas que operassem máquinas por meio de ações simples e homogêneas, que não requisitavam qualquer habilidade em especial. Mas agora predomina o discurso que defende uma exigência por qualificação da mão-de-obra. O trabalhador, que antes operava uma mesma função simplificada durante toda a jornada de trabalho, agora é convidado a utilizar seus atributos pessoais para participar de tomadas de decisões e realizar diferentes funções. Isso não significa, contudo, uma verdadeira mudança na questão da divisão e simplificação do trabalho. Ou seja, existe um discurso que preza pela necessidade da qualificação

profissional, mesmo em um contexto em que a divisão e simplificação do trabalho vêm, de forma geral, se aprofundando desde os tempos da Revolução Industrial, em decorrência do desenvolvimento tecnológico. A única diferença é que ao invés de fazer uma única operação durante toda a jornada de trabalho, fala-se em um trabalhador polivalente, capaz de operar várias máquinas ao mesmo tempo. Como aponta Alves (2004), da maneira como o trabalho continua sendo dividido e simplificado, se faz necessária uma formação mínima dos trabalhadores. Mas existe esse apelo ideológico do capitalismo pelo capital intelectual, como que para criar as expectativas de o trabalhador recuperar seu controle sob o processo de trabalho, o que de fato não faz parte do planejamento capitalista. Como afirma Duarte (2001b), ao mesmo tempo em que se exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores, pretende-se um desenvolvimento do intelecto não a ponto de tornar-se uma ferramenta de luta contra o modo de produção, mas apenas um conhecimento que se limite a atividades ligadas aos processos de trabalho. Somente para uma minoria se exige e se oferece um alto nível de formação.

O trabalhador da era taylorista-fordista era cooptado pelo capitalismo ao submeter-se a uma rotina desgastante de trabalho e ao utilizar seu tempo livre ou para consumir o que se produzia, ou para trabalhar em uma segunda jornada. (PALANGANA, 1998). Não podemos afirmar grandes mudanças neste aspecto no período toyotista, mas o que se observa é um envolvimento cada vez maior com as empresas, de maneira quase que voluntária. “Vestir a camisa”, agora, é o lema. Cada trabalhador sente-se responsável pelo sucesso ou fracasso da empresa, da qual depende sua subsistência. A organização flexível acaba por capturar a todos, até mesmo os donos dos meios de produção – mesmo que de uma forma diferente. A ideia da necessidade de trabalho em tempo integral é tão poderosa e impregnada que a servidão parece ser uma condição para o progresso, como aponta Palangana (1998). Todos acabam se envolvendo, mesmo em um contexto de informalidade e subcontratações.

[...] nos dias atuais pode-se inferir que a sujeição ocorre de maneira muito sutil, via sedução, o que torna o indivíduo acrítico e co-responsável pela sua

própria exploração, condição, na maior parte do tempo, escamoteada pela ideologia da harmonia, da motivação homogênea, da empresa família. (ARAÚJO; SACHUK, 2007, p. 65).

Essa noção de empresa família, além de convidar os empregados a dedicarem sua vida à organização, também colabora com o esfacelamento da organização da classe trabalhadora, característica evidente da reestruturação produtiva do capital¹³. Como lutar contra uma família? Ou melhor, como lutar contra uma família que o mantém empregado?

Outro fator que enfraquece as reivindicações trabalhistas seria a diluição da diferenciação entre trabalhador e gestores, pois o poder encontra-se teoricamente dividido entre todos. Passa-se de um modelo de fiscalização e supervisão (vertical) para o autogerenciamento (horizontal), em que cada trabalhador ganha maiores responsabilidades sobre os resultados das empresas, devendo cuidar tanto de seu trabalho como do trabalho de seus pares, de seu grupo. Modelo este que se mostra muito mais efetivo em termos de eficiência no controle dos trabalhadores, na tomada mais rápida de decisões, além da vantagem de dispensar uma supervisão externa por conta de outros funcionários. Em outras palavras, a antiga empresa hierárquica verticalizada se organiza agora horizontalmente, com o trabalho em rede, composto por equipes interdependentes. Os trabalhadores têm de estar necessariamente vinculados, como em uma rede de pesca, com fios unidos em diversos pontos através de nós que prendem uns aos outros. Mas isso não garante um senso de coletividade, pelo contrário, a concorrência explícita nos meios de trabalho apenas incentiva o individualismo, com o objetivo de se atingir o máximo de produtividade e eficiência. A horizontalização hierárquica tampouco dá poder aos trabalhadores de realmente tomarem medidas que interfiram nos negócios da empresa. É delegada a tarefa

¹³ Os movimentos trabalhistas se organizaram e se fizeram presentes na era taylorista-fordista, indo contra as péssimas condições de trabalho e os salários que não supriam sequer as necessidades básicas. Lutas estas que lhes renderam algumas concessões. Os sindicatos e movimentos se apagaram no Estado de bem-estar social, caracterizado pelo investimento em transporte, saúde, educação, moradia e acordos trabalhistas. (PALANGANA, 1998). Já no capitalismo tardio, se desarticulam completamente, embalados pela rejeição do coletivismo e valorização do individualismo. De acordo com Chauí (1993), o neoliberalismo retira dos trabalhadores o referencial de classe e os deixa indefesos frente à exclusão e desemprego, restando-lhes a utilização de caminhos individuais para buscarem melhores salários e cargos.

de, em grupos, solucionar problemas, mas as decisões finais não se aproximam de suas mãos. (OLIVEIRA, 1998).

Estes novos encargos atribuídos ao trabalhador, embalados por prazos para o cumprimento de metas, obriga a uma dedicação quase que exclusiva ao trabalho, facilitada pelas novas tecnologias. A Internet e sua onipresença permitem que se trabalhe em qualquer lugar e a qualquer momento. Muitas organizações são, inclusive, virtuais. Quando não assim, sabe-se de megaempresas multinacionais que contam com espaços de lazer e esporte em suas instalações para que o trabalhador sinta-se em casa, e não precise sair do ambiente de trabalho.

Temos, assim, atividades ditas criativas e variadas, horários flexíveis, trabalhos mais interessantes e realizados em equipes de mesmo nível hierárquico, por um lado. Por outro, instabilidade nos vínculos empregatícios, responsabilização por erros e crises, cobrança por maior produtividade, trabalho em tempo integral em um ambiente altamente competitivo, aumento das injustiças sociais. Essas são as principais características das relações de trabalho desenvolvidas a partir da reestruturação produtiva do capitalismo¹⁴ e assentadas no universo ideológico neoliberal e pós-moderno que lhe serve de base, justificando-as.

1.3 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E PÓS-MODERNA

O neoliberalismo, como já exposto, é a ideologia que dá suporte a essas modificações no modo de produção. Sua premissa básica é permitir que agentes individuais tomem decisões fundamentadas em interesses próprios. Isso se justificaria por uma visão social naturalizante: a sociedade seria resultante de ações desordenadas e individuais dos homens, o que lhe atribuiria uma “ordem natural”. O livre mercado seria o responsável por manter essa ordem natural das coisas, justamente por ser o regulador dos interesses

¹⁴ Lembrando sempre ser esta uma nova tendência, pois muitas empresas e trabalhadores permanecem vivenciando o modelo taylorista-fordista.

individuais. A intervenção estatal, portanto, torna-se indesejável, pois desequilibra a ordem. (CARCANHOLO, 1998). É essa a ideia do economista austríaco Friedrich von Hayek (1899-1992) – considerado pai do neoliberalismo, por ser o primeiro autor a defender este ideário – que considera a concorrência como sinônimo de progresso e liberdade, ou seja, que a liberdade econômica leva a liberdade política e da vida humana. (HAYEK, 2010).

Enquanto o liberalismo queria um homem livre da imobilidade feudal, o neoliberalismo quer um homem livre das “amarras” do estado keynesiano, que teoricamente estaria impedindo o livre desenvolvimento econômico mundial por conta do controle estatal massivo. Advém a ideia de intervenção mínima do Estado na economia, para torná-la mais competitiva a partir da livre concorrência, e a consequente retirada do Estado também das questões sociais. Serviços como educação, saúde e segurança, anteriormente responsabilidades públicas, estão cada vez mais sob o domínio da iniciativa de organizações particulares.

A hegemonia das políticas neoliberais é inegável, imposta mundialmente, de modo a ser aceita por simplesmente acreditar-se que não há o que ser feito para superá-la. Os primeiros países a adotarem as políticas neoliberais foram o Chile, com Augusto Pinochet, a Inglaterra, com Margareth Thatcher, os Estados Unidos sob o governo de Ronald Reagan, e a Alemanha com Kohl. No Brasil chegaram mais tarde, iniciando na passagem para a década de 90 com José Sarney, e se consolidando com Fernando Collor. Apesar de tais medidas serem tomadas na tentativa de superar a crise, não se evidenciou na história países que tenham saído do subdesenvolvimento por conta de reformas neoliberais. (ANDERSON, 2003; BORÓN, 2003).

Na prática, não há exatamente Estados mínimos; os governos continuaram administrando suas economias. De acordo com Carcanholo (1998), principalmente as maiores economias do mundo, restando às demais seguirem as recomendações do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Mas de maneira geral, no neoliberalismo, vive-se a crença da superioridade do que é privado em detrimento da administração pública, tradicionalmente vista como burocrática e pouco funcional. Há uma tendência mundial de

privatização dos serviços públicos, certamente com maior ou menor intensidade em cada país, mas sempre com uma pressão global pela padronização nas formas de se fazer a política, pois é assim que se garante a continuidade do capitalismo e seu dinamismo, em suas diferentes roupagens a cada nova crise. (BALL, 2004). Limites territoriais muitas vezes não delimitam mais os Estados do ponto de vista econômico e político, sendo estes comandados por normas e acordos firmados por crescentes organizações internacionais, que vêm para impor aos países mais pobres as políticas criadas pelos providos de poder político e econômico.

Homens supostamente livres, livre concorrência e supremacia da iniciativa privada constituem, portanto, a maneira que se encontrou de legitimar o capitalismo tardio e um mercado de trabalho reformulado. Tamanhas mudanças nas ideias e políticas têm seu reflexo na vida social dos homens.

Como já dito, a relação do homem com o trabalho nos fala de suas relações em sociedade. Dessa maneira, não basta falar sobre as mudanças econômicas sem explicitar as mudanças que o cenário ideológico neoliberal trouxe para as relações humanas. É imprescindível expor quem é este sujeito submetido ao capital flexível; quais os efeitos de um contexto de tamanha instabilidade econômica sobre a subjetividade humana.

A flexibilização do capital é constantemente associada a uma correspondente fragmentação das ideias, como aponta Frederico (1997). Muitos autores expõem uma fragmentação também social: individualismo, imediatismo e consumismo são as características mais exaltadas quando se fala na sociedade neoliberal.

O individualismo evidencia-se e exacerba-se em meio a um contexto de valorização da competitividade. A ideia de concorrência como fonte de progresso e igualdade só reforça o empenho de cada indivíduo em defender apenas seus interesses pessoais e de seu grupo isolado. O sujeito é visto com o único responsável, seja por seus sucessos, seja por seus fracassos. O esforço individual é a resposta para as histórias bem sucedidas. Como as pessoas são responsabilizadas por toda sua existência, ficam, desse modo, menos protegidas pelo coletivo. O resultado disso é um homem frágil e impotente que tem que se

mostrar polivalente, flexível, resiliente e apto e disposto a competir no mundo do trabalho, buscando garantir sua empregabilidade.

Há uma reação à padronização cultural advinda da globalização, que se manifesta não apenas no individualismo em si, como também em uma valorização do que é singular, daquilo que é local, das microculturas, da busca pela identidade em algum grupo. Hobsbawm (2008), Harvey (1998), Frederico (1997) e Moraes (2001) apontam o esfacelamento político relacionado a este fenômeno: lutas anteriormente coletivas tornaram-se lutas múltiplas (dos indígenas, dos homossexuais, das feministas etc.), cada grupo defende os direitos que quer para si, ao invés de todos se unirem em prol do que têm em comum: terem sido excluídos da possibilidade de participar plenamente da vida social, cultural, econômica. Neste contexto, supervaloriza-se o ideal da identidade étnica, em que o sentido mais amplo de comunidade é esvaziado, sendo esta entendida apenas como um grupo com características em comum.

E não é apenas a coletividade que se encontra fragmentada. A multiplicidade de tarefas que envolve os cargos nas empresas constitui um sujeito também plural. As diversas funções que lhe são atribuídas e a exigência de ter que se adaptar rapidamente a mudanças constantes, se refletem fora do trabalho. Não é incomum encontrar mulheres, por exemplo, que são ao mesmo tempo mães, filhas, irmãs, esposas, donas de casa e trabalhadoras. O homem se encontra multifacetado, como se vivesse diversos personagens, ao invés de uma unidade, como se negasse a estabilidade de possuir uma identidade. Atores entram em cena, no lugar de sujeitos. (MORAES, 2001)

É interessante pensar nas contradições: quando a tecnologia mais abre as portas para os homens interagirem, é quando o individualismo se exacerba. Enquanto há uma massiva identificação por grupos em sua diversidade, o capitalismo e a globalização agem no sentido de uma homogeneização dos homens, seja pela moda, pela tecnologia ou mesmo pela educação. Uma sociedade que valoriza tanto o indivíduo e sua liberdade de escolha é eficiente em exercer sua capacidade de uniformizar os sujeitos por meio de modismos ditados pela mídia, como mais um meio de vender mercadorias. Cresce o

individualismo e se reduz o indivíduo, enquanto sujeito humanizado e autônomo, como aponta Palangana (1998). Mas para contentar as necessidades e os desejos produzidos pela sociedade contemporânea, uniformizam-se os homens com a propaganda de se estar personalizando. A tendência é encomendar pelo website da montadora o carro da cor e com os opcionais desejados, por exemplo, ou comprar refrigerantes com o próprio nome estampado no rótulo. Mas os carros e seus opcionais, bebidas e rótulos oferecidos são os mesmos, para milhões de pessoas. A liberdade máxima que se tem é a de escolha entre um limitado número de opções de supérfluos.

Vive-se também a era da efemeridade, da supervalorização do momento presente, consequência da perda da noção de história perante tantas fragmentações (FREDERICO, 1997) – afinal, do que vale planejar um futuro tão incerto? O viver para o hoje é o que se considera liberdade. A fragilidade dos vínculos empregatícios também se reflete na perda de vínculos interpessoais. Junto com o desemprego vem o desapego dos relacionamentos, ideia tão divulgada na mídia, música e redes sociais. Mas segundo Harvey (1998), essa instabilidade do presente traz como consequência uma espécie de neoconservadorismo, um apego à estabilidade oferecida por instituições como a família e a religião.

O lema *carpe diem* acompanha um movimento de liberdade em direção a um consumismo exacerbado, em que os desejos da elite de hoje se convertem em necessidades das massas de amanhã, seguidas por novos desejos insatisfeitos. Nunca o valor de uso das mercadorias se pautou tanto nas necessidades da fantasia, como categoriza Marx (1980). O consumismo é necessário para uma economia que produz de acordo com a demanda, por isso é incentivado não apenas pela mídia e moda, que mudam constantemente os padrões estéticos a serem seguidos, mas também pela redução na durabilidade dos produtos, o que obriga sua constante troca. É o mundo da moda, do efêmero e do descartável, como mostra Chauí (1993).

O consumismo já havia se estabelecido na era fordista, mas hoje se encontra em um nível muito mais complexo, caracterizado pelo aumento da variedade de mercadorias existentes, o desenvolvimento de novas tecnologias, a efemeridade da moda, novas

estratégias de marketing e a transformação dos serviços em mercadorias. Quanto mais se oferecem produtos e serviços que prometem qualidade de vida e bem-estar para o indivíduo, mais se anestesiam sentidos e a razão humana para lidar e suportar os problemas sociais. Como afirma Palangana (1998), enquanto os interesses humanos se resumirem ao consumo, muitos homens de diferentes classes econômicas podem-se dizer atendidos em suas necessidades, pelo acesso facilitado ao consumo de bens e serviços.

Um misto de individualismo, consumismo e narcisismo também se refletem em mais um fenômeno bastante evidenciado pelos autores que analisam o neoliberalismo e a pós-modernidade: a publicização da vida privada – um movimento contrário à privatização econômica do que é público. De tanta importância que se dá ao individual, a vida íntima torna-se pública em *reality shows*, revistas sobre celebridades, redes sociais na Internet. A arquitetura também nos exemplifica essas tendências, colaborando ao abusar dos vidros, mostrando o que se passa no interior das residências ou dos cômodos, estes cada vez mais multifuncionais, sem divisões. (HARVEY, 1998).

Eis algumas características do cenário ideológico contemporâneo e suas implicações nas diversas relações humanas, na constituição do “homem pós-moderno”. Sem dúvida se trata de uma época de avanços, principalmente em termos tecnológicos, mas que não podem ser desprovidos de crítica, pois muitos prejuízos os acompanham. É certo, porém, que apesar de alguns atributos que lhe são próprios, o neoliberalismo não é um bloco coeso de ideias. Na verdade, reproduz um conjunto de ideias, valores e crenças bastante diversificado e até mesmo contraditório – ecletismo que se pode dizer esperado, proporcional à incoerência e ao irracionalismo da filosofia pós-moderna.

De qualquer maneira, uma ideia é constante ao se falar em neoliberalismo e pós-modernidade. Constata-se que os tempos atuais estão marcados pela ideia de desconstrução. Pluralismo, perda das referências, flexibilização, desemprego, aumento evidente das desigualdades sociais, consumismo, individualismo.

Em suma, tratar do neoliberalismo é falar em um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, que afetam diretamente e em grande intensidade a

vida material e espiritual dos homens. Evidentemente, afetam do mesmo modo a compreensão acerca do conhecimento humano e de seu papel na relação do homem com o mundo, com a realidade natural e social. O neoliberalismo, portanto, resguarda uma concepção de conhecimento: a concepção pós-moderna.

Segundo Chauí (1993), o pós-modernismo é a expressão do neoliberalismo. Sendo o neoliberalismo o conjunto de ideias e políticas que dão suporte ao capitalismo em seu estágio contemporâneo, o conceito de pós-modernidade aqui adotado a considera como a epistemologia constituída e constituinte do atual modo de produção (DUARTE, 2001b; FREDERICO, 1997). Acredita-se que de fato, vivemos uma era marcada pelo irracionalismo relativista, não apenas no senso comum. Vive-se um período de descrédito na razão e na ciência, o ataque às grandes teorias explicativas, como se qualquer forma unificada de pensamento fosse antidemocrática, excludente e impertinente a uma realidade fragmentada e constantemente mutável.

São essas características do pensamento pós-moderno, que se intensificam e se generalizam na atual fase da reestruturação produtiva do capitalismo, como complemento ideológico ao neoliberalismo, que serão exploradas a seguir. Abordaremos a questão do conhecimento na contemporaneidade, questão esta que se constitui no foco de nosso presente trabalho. Para tanto, faremos uma breve descrição de como ela foi tratada ao longo da história, a fim de que possamos compreender o momento histórico presente.

2 O CONHECIMENTO NA PÓS-MODERNIDADE

Feita a caracterização do universo ideológico contemporâneo, representado pelo neoliberalismo e pela pós-modernidade, procura-se, nesse momento, discutir de maneira mais aprofundada a concepção de conhecimento fundamentada neste cenário. Normalmente, no senso comum, conhecimento é entendido como um conjunto de saberes acerca de determinado assunto, ou como a capacidade de abstrair ideias a respeito de um fato. No dia-a-dia, talvez, não faria sentido perguntar o que é conhecimento. Mas para avançar na compreensão da concepção de conhecimento que hoje se difunde fortemente no campo educacional, é preciso desvelar o que existe além das aparências e do senso comum, ou seja, é necessário compreender o fenômeno de maneira complexa, em suas múltiplas relações com a história, com a esfera universal.

Foi justamente essa necessidade de avanço em relação ao senso comum que fez surgir a Filosofia, a necessidade de substituir a opinião (*doxa*) por um saber racional (*episteme*), que pela reflexão fosse capaz de possibilitar à humanidade o entendimento da realidade (RIOS et al., 2007). Sendo assim, foi na Antiguidade que os filósofos começaram a desenvolver teorias e métodos para atingir o conhecimento sistemático sobre a natureza e a sociedade, em substituição ao conhecimento mitológico, até então dominante. Concomitantemente, estabeleceram critérios de verdade, procurando sempre a maior aproximação possível do conhecimento com a realidade. As relações entre consciência e realidade objetiva representam, portanto, um problema filosófico primordial. A partir dele foram estabelecidas diferenças entre aparência e essência, opinião e saber e conhecimento sensível e racional. A Filosofia, contudo, não é o único modo de se conhecer o mundo.

Na Idade Média, por exemplo, devido ao poder do clero, o conhecimento religioso predominou sobre o filosófico. A Igreja era a instituição legitimada a transmitir o conhecimento teológico, considerado sagrado. O mundo era explicado tal como o modo de produção da época: organizado hierarquicamente e de maneira estática, de acordo com a

vontade divina. O homem voltava-se mais a problemas espirituais, sendo a Igreja a portadora das explicações das quais necessitava. Para tanto, pensadores como Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274) cristianizaram o pensamento de alguns filósofos gregos como forma de adequá-los ao contexto feudalista.

Na modernidade, por sua vez, como já exposto, o teocentrismo dá lugar ao antropocentrismo. A visão religiosa de homem enquanto ser pecador é substituída pela de um ser autônomo, centro do mundo. O homem passa a estar livre para buscar explicações até então respondidas apenas pela religião. Com todas as atenções voltadas à humanidade e suas relações com a natureza, desenvolve-se mais do que nunca o conhecimento científico (até então atrelado ao filosófico), que cresce também em importância. (FIGUEIREDO; SANTI, 2000).

O Renascimento marca a transição da Idade Média para o início da modernidade e a introdução do capitalismo, entre os séculos XV e XVI. Neste período de produção intensa de conhecimento, de revolução nas artes, filosofia e ciência, e de Reforma Protestante, rompe-se com as concepções medievais. O Humanismo se firma como pensamento, em defesa da razão e da empiria rumo ao progresso. Mais tarde, entre os séculos XVIII e XIX, o Iluminismo vem reforçar a importância da ciência como instrumento de evolução do homem, e a partir de suas ideias se estabelecem os princípios da já citada ideologia liberal, suporte do capitalismo nos tempos da Revolução Industrial, como será explorado adiante.

2.1 CIÊNCIA, MODERNIDADE E A CRENÇA NA RAZÃO

O propósito científico não era de apenas explicar a realidade, como a Filosofia, muito menos contemplá-la, como pretendia o conhecimento religioso, mas, sobretudo, prevê-la, controlá-la e transformá-la, com sua metodologia sistemática de produção de conhecimento permeada e permitida por uma visão mecanicista de mundo. (RIOS et al., 2007). O desenvolvimento do capitalismo nascente no seio das relações feudais – tornado possível

pela expansão marítima, conquista de novos territórios, comércio de mercadorias entre países e continentes – abriu as portas para a ciência, criada nos moldes deste modo de produção. As grandes navegações convidavam a participação da Matemática, Astronomia e Engenharia, por exemplo. O concomitante desenvolvimento da imprensa também colaborou em muito com a ciência em termos de divulgação, bem como com a criação de novas tecnologias de transporte e comunicação. Os progressos na área da Biologia e Medicina também foram visíveis com a derrubada da condenação da Igreja às pesquisas com seres humanos, cujos corpos eram considerados sagrados, portanto, impedidos de ser desvendados. O homem tornou-se cada vez mais capaz de controlar seu corpo, sua vida.¹⁵

O racionalismo de René Descartes (1596-1650) e o empirismo de Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704) tiveram uma influência inquestionável na configuração da ciência como uma forma de conhecimento sistematizado, que exige observação e comprovação, sendo, portanto, considerada como fonte de verdade resultante de seu rigor metodológico.

O racionalismo cartesiano defendia a possibilidade de se conhecer e descrever a natureza pelo raciocínio lógico, pelo pensamento, considerado capaz de fornecer verdades universais; tudo poderia ser explicado matematicamente. Abre-se a possibilidade de se pensar em fenômenos objetivos compreensíveis pela razão. O homem não busca mais a verdade em um ser transcendental, mas em si mesmo. Contudo, Descartes instalou a dúvida metódica, ou seja, a noção de existência material apenas perante comprovação, pelo descarte das ideias erradas, e a descrença no que os sentidos percebem, em oposição às certezas advindas da razão. (FIGUEIREDO; SANTI, 2000).

Bacon vai além, afirmando que não basta um conhecimento racional que descreva a natureza e tente provar sua existência, sem operar sobre ela. Esse tipo de conhecimento verbalista serviria apenas para dominar as pessoas; o conhecimento deve ser capaz de nos dar o poder de dominar e transformar a natureza. Para tanto, construiu uma metodologia de

¹⁵ As ciências sociais, contudo, se desenvolveram mais tarde, quando o estabelecimento do capitalismo na Revolução Industrial passou a demandar estudos sobre o homem e sua produtividade. (FIGUEIREDO; SANTI, 2000).

conhecimento que passa pela experimentação – empiria, em oposição ao racionalismo cartesiano – e indução (busca de leis universais a partir de experiências particulares), alertando, contudo, que esse seria o método para pensar e atuar sobre a natureza (ciência naturais), e não sobre os homens. (PESSANHA, 1993). Sua preocupação com o método de se chegar ao conhecimento da realidade era primordial, assim como o era para Descartes.

John Locke, muitas vezes apontado como um dos pais das ideias liberais modernas, por defender os direitos naturais à liberdade e à propriedade privada, deu continuidade às ideias empiristas, deixando clara a rejeição à existência de saberes inatos, defendidos por Descartes. Todo conhecimento viria da experiência sensorial, segundo ele. David Hume (1711-1776) seguiu a mesma linha de raciocínio, valorizando a experiência e considerando banais os conhecimentos com os quais nascíamos. (CHAUÍ, 2000).

Immanuel Kant (1724-1804) buscou uma síntese entre a razão do racionalismo e a percepção sensorial do empirismo, considerando a falta de aproximação com o mundo do primeiro, e a falta de certezas do segundo. Reafirmou que nosso contato com o mundo se dá por meio dos sentidos, porém, destacou que nossa percepção não é acurada. Temos acesso à realidade em partes, já que estamos sempre dentro dos limites impostos pelos órgãos dos sentidos humanos, incapazes de tudo perceberem. Afirmava, portanto, a inacessibilidade às coisas em si, em sua essência. O homem só teria acesso às coisas como fenômenos, da maneira com que aparecem para o sujeito. Kant passa a investigar, portanto, os limites da razão, ao invés de procurar explicar como o mundo realmente é. (FEARN, 2004).

Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831) é um dos pensadores que critica Kant, acusando-o de manter-se preso à questão da percepção. Para ele, Kant não escapa ao idealismo que procura criticar, ao colocar o conhecimento como sendo sempre subjetivo. O filósofo traz a ideia de que a razão é histórica, ou seja, que não é imutável e atemporal, bem como não é inteiramente objetiva nem subjetiva, mas uma unidade entre estes polos opostos. Afirmava, portanto, que ideias inatistas e empiristas fazem parte da história da razão, como verdades parciais em contradição, que se sintetizam. Traz à tona o pensamento

dialético como resposta aos questionamentos acerca da razão, solução ora criticada, ora aceita pelos pensadores que o sucederam. (CHAUÍ, 2000).

As teorias destes importantes pensadores ocidentais modernos citados nos indicam como o conhecimento científico era considerado na época de estabelecimento do capitalismo, inclusive em termos de importância e finalidade. Em todas as correntes de pensamento, empiristas ou racionalistas, reconhecemos em comum a necessidade do rigor metodológico, a busca pelas certezas, pela objetividade, comprovação, leis gerais de aplicabilidade, por verdades universais. Esse conjunto de aspectos tornou-se critério de cientificidade.

As transformações culturais e o cientificismo do Renascimento desembocaram no Iluminismo a partir do século XVIII, movimento filosófico, político, social, econômico. Pensadores iluministas criticavam as crenças religiosas e defendiam a ciência e a razão como os caminhos para o progresso da humanidade. Sendo assim, defendiam também a educação, para disseminar o conhecimento e promover homens livres e autônomos¹⁶. Sendo o homem o centro do mundo, seria necessário garantir sua emancipação, a melhora social, do que dependia o desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Os ideais progressistas do Iluminismo marcaram importantes acontecimentos da modernidade, como movimentos de emancipação dos Estados Unidos da América e a Revolução Francesa, movida pelo lema iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade. Também criticaram o absolutismo na Europa, que ainda mantinha a estrutura feudal e a influência da Igreja, impeditivos da liberdade e da racionalidade humana. A intervenção do Estado e da Igreja na economia começou a ser vista com maus olhos, o que fez da burguesia a classe mais interessada no Iluminismo, pois ganharam poder político com a derrubada do absolutismo e a consequente livre economia. Por este motivo, inclusive, tais ideias são consideradas precursoras do liberalismo, ideologia de suporte ao capitalismo na modernidade. (HOBBSAWM, 2008).

¹⁶ Contudo, não se trata da defesa de uma educação democratizada, que seja emancipatória e dirigida para todos os homens, capaz de instrumentá-los para acabar com o sistema de dominação capitalista nascente.

Apesar da continuidade de muitas das ideias do Renascimento, como a valorização da razão e da ciência, o Iluminismo trouxe algumas contraposições. O mecanicismo e a ideia de que por meio de um método correto é possível se chegar à verdade absoluta começam a ser questionados. Hume e Kant já faziam parte deste movimento filosófico, ao investigarem os limites da razão humana e afirmarem a impossibilidade do homem atingir o conhecimento das coisas em si. (FIGUEIREDO; SANTI, 2000). A natureza não é mais considerada tão previsível, e a história entra para explicar o mundo e o conhecimento produzido sobre ele, ou seja, o saber passa a ser contextualizado, historicamente datado.

O positivismo, sistematizado conceitualmente por Augusto Comte (1798-1857), reafirma que o progresso da humanidade dependeria dos avanços científicos, que mesmo em sua heterogeneidade e movimento incessante, são considerados sempre corretos e precisos, porque baseados em fenômenos diretamente observáveis e passíveis de experimentação, de verificação. É por meio de estudos reconhecidos pela comunidade científica, que podem ser refutados e superados por novas pesquisas, que se fazem avanços e contínuas renovações.

Comte foi pioneiro ao falar em Sociologia, porém, concebendo-a como a Física aplicada aos estudos sociais, uma transposição da epistemologia das ciências naturais para as sociais. O positivismo encara a sociedade como um organismo submetido a leis naturais e fora do controle da vontade humana¹⁷, portanto, passível de ser estudada como a natureza, de maneira objetiva, racional, por meio de uma observação neutra, despojada de opiniões e sentimentos. Nega, dessa forma, a historicidade do conhecimento e da sociedade. (LÖWY, 2000).

Partindo da concepção que a sociedade seria regida por leis naturais, Comte critica as ideias “negativas” do Iluminismo, ideias estas críticas e subversivas, que incentivaram revoluções que, em nome da liberdade, desestruturaram a ordem social natural. Os iluministas colocavam o progresso na frente da ordem, em termos de importância. O oposto,

¹⁷ Esta concepção de sociedade naturalizada serviu, posteriormente, como referência para a ideologia neoliberal, como já exposto no capítulo anterior.

ou seja, as ideias “positivas”, defendem um estudo da sociedade para nela intervir de forma prática, rumo a ordem e ao progresso, estes igualmente importantes. Essas ideias se mostraram muito interessantes para o discurso político burguês, pois em defesa da ordem social e fim das guerras, o positivismo defendia o desenvolvimento industrial enquanto prioritário. (LÖWY, 2000).

As ideias positivistas se propagaram com firmeza, a partir do século XIX. Elegeu-se a ciência como o conhecimento legítimo, tornando-a quase inquestionável na modernidade. Foi com base no cientificismo que se construiu o pensamento moderno, talvez pela necessidade de contrapor séculos de domínio religioso. Ou também pelo fascínio do poder que o conhecimento traz, como Bacon dizia. O Iluminismo passou a demarcar as fronteiras entre o que é ou não é verdade e ciência, e com base nisso criou uma lei de moralidade. A ciência tornou os homens novos deuses, agora detentores do sagrado conhecimento, abrindo-se as portas para o sujeito individual moderno, livre para pensar e controlar o mundo com sua racionalidade.

Ainda na modernidade, mas em seu estágio mais avançado, de transição para o capitalismo tardio (meados do século XX), desenvolve-se o pensamento Estruturalista, que vai contra Bacon, Descartes, o Iluminismo e a ideia da primazia teórica do sujeito, que o coloca como a fonte do pensamento e da ação. Critica esse eu racional, capaz de fornecer verdades universais. A ideia de universalidade passa a ser considerada excludente e antidemocrática, por anular as diferenças existentes entre os homens. Porém, ainda se busca uma estrutura para explicar todas as relações sociais, há a procura por leis gerais.

O Estruturalismo é interdisciplinar. Tem origem e se desenvolve a partir dos estudos semiológicos de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e Roman Jakobson (1896-1982), das obras do antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), do psicanalista Jacques Lacan (1901 – 1981) e do psicólogo Jean Piaget (1896-1980), que em 1968 escreve o livro “*Le Structuralisme*”, falando sobre as estruturas na Matemática, Física, Biologia, Psicologia, Linguística, ciências sociais e Filosofia, afirmando que o Construtivismo e o Estruturalismo seriam inseparáveis. (PETERS, 2000).

Com as transformações político-econômicas e, conseqüentemente, culturais em curso, começaram os questionamentos acerca da razão e seus limites, como demonstra o Estruturalismo. Pensando nas desconstruções da contemporaneidade, cabe investigar como elas atingiram a noção de conhecimento, ou seja, como se construiu a epistemologia pós-moderna, concepção de conhecimento que, em complemento ao neoliberalismo, serve como ideologia de suporte ao capitalismo em sua fase atual.

Hobsbawm (2008), ao falar sobre a Era das Catástrofes – iniciada com a Primeira Guerra mundial (1914), se desdobrando até o fim da Segunda Guerra (1945) – discorre sobre o colapso do liberalismo e suas ideias de progresso e liberdade, de educação, ciência e tecnologia como possibilidades de melhoria da humanidade. As guerras só evidenciavam o contrário. Nunca antes na história tanto homens haviam sido mortos por mãos humanas, e com a ajuda da ciência. Ao mesmo tempo em que as democracias liberais fracassavam visivelmente, iniciaram-se as crises econômicas e, em paralelo, da razão. Apesar das exigências por tecnologia advindas das guerras terem trazidos avanços, como radares, motores e computadores, não havia progresso a ser comemorado, havia apenas desconfiança. Segundo o autor, enquanto o século XIX foi um período de real desenvolvimento material e intelectual, a partir de 1914 houve apenas regresso.

Apesar da crise inicial em relação à razão, a “Era de Ouro”, também explorada por Hobsbawm (2008), foi a época da maior aplicação prática das pesquisas científicas, principalmente na indústria e agricultura, atividades necessárias para a recuperação da economia das nações no pós-guerra. Porém, a nova crise econômica da década de 70, que desemboca na sociedade em suas configurações atuais, leva a uma reestruturação produtiva do capitalismo, como já exposto, e a construção de uma nova concepção de conhecimento.

2.2 CIÊNCIA, PÓS-MODERNIDADE E A CRISE DA RAZÃO

A sociedade contemporânea é com frequência denominada de sociedade do conhecimento, de acordo com Malvezzi (1999), sendo este o indicativo diferencial de competência dos indivíduos globalizados (empregabilidade), o que mais se exige dos trabalhadores. Contudo, essa exigência por mão-de-obra qualificada não passa de um requisito ideológico. Em primeiro lugar, cabe questionar que conhecimento é esse, ou seja, o que se entende neste discurso por conhecimento. Segundo, não é necessariamente a complexidade do trabalho que demanda conhecimento, mas sim sua distribuição desigual. Em um contexto em que não se oferecem vagas o suficiente para a quantidade de mão-de-obra ofertada, a formação escolar/acadêmica entra como critério classificatório para o mercado de trabalho, sendo os conhecimentos prévios do trabalhador úteis ou não para o emprego. Como já citado, o apelo por atributos pessoais é uma maneira de disfarçar o problema social do desemprego. Além disso, apesar de tantos requisitos cognitivos, os trabalhadores que conseguem se inserir no mercado continuam sem poder de decisão e planejamento de suas atividades, continuando apenas a executar o que lhe é demandado.

De qualquer maneira, a importância do conhecimento permanece inquestionável, mas, inevitavelmente, o que se entende por e se valoriza como conhecimento mudou. A segunda metade do século XX trouxe consigo transformações significativas, base de construção de novos paradigmas em termos de ciência e saber.

Retomando, falar em capitalismo tardio e neoliberalismo significa falar em multiplicidade, flexibilidade, individualismo. Enquanto o sujeito da modernidade vivia em um contexto que valorizava a razão, a disciplina, que confiava na possibilidade de conhecer a verdade, sobre a pós-modernidade se fala em ceticismo, ecletismo, relativismo, ou seja, em um ataque à razão.

Todos os pós-modernismos tinham em comum um ceticismo essencial sobre a existência de uma realidade objetiva e/ou a possibilidade de chegar

a uma compreensão aceita dessa realidade por meios racionais. Todos tendiam a um radical relativismo. (HOBSBAWM, 2008, p. 499).

O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionalista, em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação. (PETERS, 2000, p. 39).

Para ele [o pós-modernismo – A.F.A] não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de progresso, mas de se rejeitar a própria idéia de progresso; não se trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural [...]. (DUARTE, 2004, p. 223).

Todos aqueles que acreditaram numa razão ao alcance do homem, absoluta, atemporal e incontingente, e depois verificaram a impossibilidade de sustentar essa razão única e atemporal, com muita rapidez acabaram abrindo mão não só dessa razão mas de toda forma de racionalidade. (PESSANHA, 1993, p. 22-23)

E este último conclui com, talvez, o que há de mais problemático no pensamento pós-moderno: *“O que vem depois da crise de uma razão absoluta geralmente não é outra razão, mas sim razão alguma”*. (PESSANHA, 1993, p. 23).

A crise anunciada por vários pesquisadores (nem sempre críticos) da pós-modernidade consiste na convivência de resquícios do pensamento moderno de racionalidade e universalidade, com a relativização da ciência, hoje dominada por tendências de ecletismo teórico. Há um movimento de crítica à ideia iluminista de se controlar o mundo por meio da racionalidade, bem como uma reação à modernidade que, de certa forma, empobreceu o conhecimento ao adotar a lógica positivista como verdade. O positivismo trouxe suas colaborações à ciência, principalmente às ciências naturais, mas nas ciências humanas ele deixou um prejuízo, ao estabelecer uma metodologia de pesquisa social supostamente neutra, objetiva e observacional, da mesma maneira com que se deveria pesquisar e explicar os fenômenos da natureza. De acordo com Butler (1987), defensor de Hayek e do neoliberalismo, a sociedade é muito diferente dos fenômenos estudados pelas ciências naturais, pois é complexa, e composta por indivíduos igualmente complexos e imprevisíveis. Logo, seria impossível conhecer a realidade e, por consequência, planejar a sociedade.

Por outro lado, como afirma Pessanha (1993), ao invés de os pensadores pós-modernos criticarem o positivismo e sua naturalização social, confrontando-o com outras hipóteses e constructos teóricos, reagiram negando a razão, fazendo a ela a crítica sem propor nenhuma outra razão para por em seu lugar. Ao homem multifacetado pós-moderno, mais do que nunca capaz de se comunicar globalmente e entrar em contato com a diversidade cultural existente, talvez não caiba mais pensar em ideias únicas, válidas universalmente. Mas seria o perspectivismo o caminho? Não vale a pena uma defesa da razão, mesmo que se conviva com o “perigo” da imposição de alguma metanarrativa?

Para o neoliberal Hayek (2010), não. A ideia de uma verdade única sempre seria imposta autoritariamente, pois desconsideraria toda a variabilidade de opiniões que existe por trás da pretensa universalidade. Todo conhecimento seria subjetivo, individual. Pessoas diferentes descobrem coisas diferentes, ou dão interpretações diferentes às descobertas. As metanarrativas (histórias unificadas) são consideradas como um desprezo pela liberdade intelectual, pois apenas a consciência individual pode descobrir as verdades e julgá-las. “*No sistema de mercado, o conhecimento que as pessoas têm é próprio a cada uma delas e muitos disperso*”. (BUTLER, 1987, p. 59).

A libertação dessa submissão às ideias dominantes, segundo Hayek (2010), possibilitou o maior avanço da ciência, pois os homens criativos, antes suprimidos, puderam se expressar. O progresso surge da liberdade, como afirma o neoliberalismo. No caso da ciência, da liberdade de cada um fazer suas experiências e checar os resultados, como afirma Butler (1987).

Fica visível que, na epistemologia pós-moderna, a visão de conhecimento se encontra sempre atrelada à produção, à sociabilidade, à política e, conseqüentemente, à ideologia neoliberal. Enquanto a sociedade é vista como imprevisível e a liberdade individual é enaltecida, o conhecimento fica particularizado, fragmentado e a ciência eclética. Na modernidade, a ciência reivindicou legitimidade para se opor à Igreja, trouxe a centralidade da razão e o método científico, inclusive para fundamentar, justificar e naturalizar as mudanças econômicas da era feudal para a capitalista. A pós-modernidade decreta o

declínio da razão soberana iluminista e a valorização da emoção. A razão é criticada como de fosse um mero instrumento perverso, de dominação social. A ciência é criticada por expressar uma hierarquia de conhecimento, por ser produtora de pretensas verdades. Nega-se a objetividade do conhecimento sistematizado, e as metanarrativas por seu caráter universalizante. Nega-se a história e sua continuidade temporal. É como se a história fosse um movimento totalizante que apagasse as histórias individuais, foco contemporâneo. Não há mais espaço para discursos mestres, o conhecimento é sempre parcial, relativo. Perdem-se as referências, não há um padrão em comum ou um centro de autoridade para julgamento moral, crítico ou mesmo estético. (CHAUÍ, 1993; FREDERICO, 1997; MORAES, 2001). Esse esfacelamento da noção moderna de conhecimento não surpreende, pois ele expressa as mudanças na organização do trabalho e nas relações humanas hoje.

A relatividade do conhecimento leva a uma concepção que não existe uma hierarquia entre os saberes, ou seja, todo saber teria o mesmo valor e importância. Não se estabelece uma separação entre ciência e cultura clássica dos saberes cotidianos, em termos de importância. Tal relativismo recai em um multiculturalismo, que atribui que não há culturas mais ou menos desenvolvidas, todas devem ser respeitadas em suas particularidades imediatas, respeito esse que traz suas consequências para a educação escolar, como mais bem explorado no próximo capítulo.

Butler (1987), defensor deste ideário pós-moderno, afirma que o que se tem é uma visão de conhecimento ampla, que não se restringe aos fatos, mas foca nas ações, habilidades humanas, hábitos, gestos, atitudes emocionais. Pensadores pós-modernos, como Karl Popper (1902-1994) e Thomas Kuhn (1922-), reconhecem a necessidade de uma nova ciência, aberta e contemporânea, que reconheça a provisoriade de seus conhecimentos, que estão em constante transformação e só são úteis quando abrem espaço para novos problemas de pesquisa. Novos paradigmas seriam a condição de avanço científico. (RIOS et al., 2007).

Martin Heidegger (1889-1976), Gilles Deleuze (1925-1995), Jacques Derrida (1930-2004) e Michel Foucault (1926-1984) são alguns nomes apontados por Harvey (1998) e

Peters (2000) como representantes desse novo paradigma científico – o Pós-estruturalismo. Todos são críticos dos métodos e das verdades universais, e defensores da pluralidade do conhecimento e da moralidade.

As ideias do Pós-estruturalismo trazem, ao mesmo tempo, afinidades e inovações em relação ao Estruturalismo. Continua-se questionando o sujeito cartesiano – aquele sujeito racional, capaz de dominar a natureza –, mas agora de forma mais intensa, o dessubstancializando. Falam de “[...] um sujeito ‘descentrado’ e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais”. (PETERS, 2000, p. 33). Essa visão da linguística sobre o homem o relativiza, o situa como um ser flexível, maleável, constituído por discursos de significados adaptáveis a cada contexto. Mas o que “morre” no pensamento pós-moderno é o sujeito moderno, e não o indivíduo. (DUARTE, 2004).

Enquanto o Estruturalismo estudava a ontologia, ou seja, a origem do ser, considerando as características em comum existentes entre indivíduos particulares, o Pós-estruturalismo põe em dúvida essa pretensão de identificar estruturas universais. O foco passa a ser a genealogia, ou seja, apenas a particularidade de cada um, o que há de individual. Os pós-modernos dizem, em defesa, que individualismo, aqui, não tem um caráter egoísta, mas de liberdade, relativo à oportunidade de cada um ser juiz de sua conduta. De acordo com Butler (1987), no neoliberalismo, cada um deve defender seus próprios interesses, pois assim, sem saber, também estará defendendo o interesse de muitos outros. A definição de mercado passa por esse viés: é o resultante de inúmeras pessoas buscando seus objetivos individuais, o que, sem planejamento, aumenta a possibilidade de todos atingirem o que querem.

A concepção de sociedade de Hayek afirma a impossibilidade de compreendermos as relações entre a conduta individual e suas implicações na ordem social. Mudanças nos comportamentos individuais teriam, portanto, resultados imprevisíveis em termos coletivos¹⁸.

¹⁸ Hayek, por exemplo, traz a ideia que as instituições surgem espontaneamente na sociedade, e se mantêm pela utilidade. Logo, não podem ser modificadas pela vontade humana. Modificá-las poderia

Diferente do que defende o positivismo de Comte, e a noção de sociedade regida por leis naturais e imutáveis, a função das ciências sociais, para o neoliberalismo, seria a de descobrir que formas de regularidade do comportamento humano individual colaboram com a harmonia social. Até atitudes egoístas, pautadas em interesses individuais, poderiam originar algo importante para o bem social. Portanto, a organização da vida social contemporânea depende de um comportamento regido por regras de conduta gerais o suficiente para permitir, ao mesmo tempo, a liberdade de ação de cada sujeito e a harmonia da sociedade. (BUTLER, 1987).

Friedrich Nietzsche (1844-1900), um dos precursores do ceticismo pós-moderno, como apontado por Duarte (2004), é considerado um dos inauguradores dessa ideia, ao afirmar a moral como incompatível com a vida, indo o autor contra ideias de universalidade e verdade, defendendo as múltiplas interpretações – com o que concorda Hayek, ao dizer que um único código de ética limitaria a liberdade dos indivíduos. “[...] *a liberdade individual é inconciliável com a supremacia de um objetivo único ao qual a sociedade inteira tenha de ser subordinada de uma forma completa e permanente*”. (HAYEK, 2010, p. 194). Como afirma Moraes (2001), o ceticismo não se mostra apenas epistemológico, como também ético e político. Nesta linha de raciocínio, pensar coletivamente em uma sociedade entendida como o resultado imprevisível e caótico de fenômenos isolados, que não permite previsões ou entendimento lógico, seria “inútil”.

Segundo Butler (1987), assim como a sociedade, o conhecimento é desorganizado e efêmero. Não precisamos, pois, entender as ações humanas teoricamente, questionar os costumes e tradições; o importante é que eles nos ajudem a viver em sociedade. No mesmo caminho, Nietzsche questiona não apenas a possibilidade da certeza epistemológica, e a compatibilidade dos projetos coletivos com a vida individual, mas se isto deve ser o objetivo do pensamento, ou seja, se isto teria utilidade. Atribui-se, assim, um caráter pragmatista ao conhecimento: ele é válido se útil.

ser um risco, pois as mudanças são imprevisíveis. (BUTLER, 1987). Esta forma de pensar leva a uma paralisação frente a qualquer ideia de transformação, o que se mostra de grande importância para a manutenção do modo de produção vigente.

Moraes (2001) discute a perda da importância da teoria na ciência pós-moderna, frente à valorização que se faz da prática. Exalta-se a teoria como mera especulação, ou como oratória persuasiva presa em seus limites epistemológicos. A cultura entra como pretexto para o perspectivismo do pensamento, pois toda teoria, estando imersa em uma cultura, é por ela limitada, pois é a consciência individual de cada sujeito, inserido em uma microcultura, que vai criar determinada realidade. Ideias universais, por sua vez, são consideradas a-históricas e excludentes, ao deixarem de lado outras possibilidades de discurso.

É evidente que as teorias críticas são abaladas por esta epistemologia pós-moderna. Há uma negação explícita, neste contexto, do marxismo e do socialismo. Com a desvalorização do conhecimento e a exaltação do individualismo, nega-se a possibilidade de projetos coletivos, totalizadores, bem como a ideia de crítica ou superação. Especialmente, pelo fato destas últimas pressuporem a superioridade de uma determinada visão (determinada teoria, análise, pensamento etc.) sobre outra qualquer. O neoliberalismo vem para combater o “erro político” do coletivismo, sempre totalitarista, pois interfere na vida individual dos sujeitos (BUTLER, 1987).

Análises estruturalistas e pós-estruturalistas sobre Marx estudam o capitalismo para compreender como ele se transforma, para não ter que ir contra si mesmo. (PETERS, 2000). Logo, não colaboram em nada com a sociedade ou com o desenvolvimento da teoria marxista, como aponta Duarte (2004), pois não pode haver uma leitura marxista de mundo que não procure a superação do modo de produção capitalista. A própria dialética é negada pelos pós-estruturalistas, tendo em vista o entendimento que dicotomias implicam “exclusão”. Na pós-modernidade, a solução de problemas não viria pela síntese dialética, mas pelo respeito à diferença. A chamada filosofia da diferença (PETERS, 2000) é produto de sua época, condiz com as atuais lutas étnicas que substituíram as reivindicações da coletividade.

Duarte (2001a) aponta as ilusões acerca dessa sociedade do conhecimento, ideias atraentes para a educação escolar e muitos pesquisadores, e que vem para enfraquecer

críticas ao capitalismo e tentativas de transformação social. São elas: 1) a ilusão de que nunca o conhecimento esteve tão acessível e democratizado; 2) que é mais importante lidar com questões cotidianas do que adquirir conhecimento teórico; 3) que o conhecimento é uma construção subjetiva e uma convenção cultural; 4) que não existe uma hierarquia de saberes, sendo todos igualmente importantes em relação à qualidade e poder explicativo da realidade; e 5) que bons exemplos, como a criação de tolerância às diferenças, seria a solução para os grandes problemas da humanidade. Essas ilusões resumem a maneira como o conhecimento é encarado no contexto neoliberal e pós-moderno do capitalismo tardio.

Pode-se afirmar, então, que juntamente ao neoliberalismo, se difunde hoje uma concepção de conhecimento diferenciada daquela da modernidade. Afinal, se demanda uma nova visão de homem e de mundo em um contexto econômico e social efêmero, gerado por uma série de transformações históricas, e permeado por inovações diárias, que trazem a sensação de instabilidade e insegurança, incompatíveis com uma ideia de razão universal. O conhecimento, portanto, distancia-se da produção meramente teórica, e passa a ser tido como necessariamente útil, com finalidade prático-imediata, que se sustenta quando se demonstra funcional. (MORAES, 2001). O conhecimento exigido pelo mercado de trabalho, portanto, é o “saber fazer”, a competência, o saber instrumental, operativo, útil. É menos discursivo e mais comunicativo, menos intelectual e mais pragmático, menos setorizado e mais global. O objetivo não é acumular conhecimento (conteúdo), mas dominar o método de buscá-lo, enquanto informação. E tudo isso referente ao conhecimento individual, nunca compreendido como um domínio coletivo, social. (MIRANDA, 1997).

E não apenas a concepção de conhecimento mudou, mas sua relação com o homem, o modo como se encontra incorporado na vida das pessoas. Frederico (1997) analisa a influência da epistemologia pós-moderna em diversas áreas. A história como ciência, por exemplo, passa a ser considerada como um discurso autoritário e ideológico, e se transforma em uma espécie de ensaio literário sobre o cotidiano de alguns personagens. A sociologia não se distancia deste fato, ao focar seus estudos no cotidiano, no estudo de

casos isolados. A literatura e as artes também foram atingidas pelo irracionalismo. Tudo pode ser considerado arte, e a cópia é permitida em um universo sem autoria. Na medicina, a antipsiquiatria se mostra como um exemplo do pensamento pós-moderno, que nega a necessidade de tratamento da doença mental, o considera discriminatório e cerceador da liberdade. A economia política não poderia ficar de lado, trazendo a alienação, a ideia de que as transações humanas seriam meramente espontâneas, obras do acaso.

As fragmentações econômicas estão claramente vinculadas a fragmentações no pensamento. O que se produz, contemporaneamente, é uma série de informações descartáveis, e não mais ciência, de acordo com Frederico (1997). Uma crise da razão representa uma crise na ciência, principalmente nas ciências humanas, e, conseqüentemente, na educação escolar, como afirma Moraes (2001). Esta última, como discutiremos adiante, torna-se explicitamente vinculada à questão da produtividade, das exigências do mercado de trabalho.

É de fundamental importância trazer à tona o fato da ciência não ser irrevogável e nem homogênea, das “verdades” não serem eternas e estáticas. Mas o abandono dessas antigas certezas não pode fugir do bom senso e anular a razão, como faz o pensamento pós-moderno. Como defende Duarte (2004), o caminho é superar os limites do Iluminismo e da ciência moderna sem negá-los, já que o conhecimento e a razão são imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

À maneira pós-moderna, a ciência continua sendo considerada indispensável, e cresce principalmente nos países desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos da América, onde se formam os teóricos que dizem aos países em desenvolvimento o que devem fazer na prática. É a tradicional divisão entre trabalho intelectual e prático, antes organizacional, agora mundial. E em se falando em utilidade, os Estados permanecem investindo em ciência, contanto que sejam preferencialmente pesquisas instrumentais, úteis pragmaticamente, ou pesquisas puras caso se tornem aplicáveis ou tragam prestígio ao país.

Dada a visão que se tem de conhecimento e ciência na pós-modernidade, cabe questionar, então, como essa concepção chega à escola, o “templo do conhecimento”. É preciso explorar as concepções pedagógicas que vão aderir a esses ideais. Contemporaneamente observa-se, por exemplo, uma valorização do senso comum, por conta do movimento de formação de grupos étnicos e o destaque dado às culturas locais e sua sabedoria e tradições. Essa tendência também adentra as escolas, momento em que se torna essencial discutir sua (im)pertinência.

Como defende Saviani (2003), cabe à escola a transmissão do conhecimento erudito, clássico, científico. É este o conhecimento capaz de combater as diferenças culturais entre as classes sociais, pois o senso comum se aprende no cotidiano, não são necessárias escolas para garantir sua assimilação. Quando a escola se rende a essa tendência de dissolução da diferença entre cultura popular e alta cultura, está prestes a desprezar suas possibilidades emancipatórias.

Até o momento, foi apresentada a discussão acerca das configurações sociais contemporâneas, principalmente em termos econômicos, a partir da reestruturação produtiva do capitalismo, e de sua base ideológica, formada pelo neoliberalismo e pelo pensamento pós-moderno. Abordamos também a questão do conhecimento tal qual está posta hoje na contemporaneidade.

Seguindo-se este raciocínio, no capítulo a seguir, são discutidos os efeitos que essas transformações econômicas, culturais e epistemológicas exercem no campo da educação, em especial, na educação escolar, principalmente sob a forma do ideário do aprender a aprender.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE

Os objetivos atribuídos à educação escolar variam muito em cada país, classe social, corrente pedagógica e momento histórico. Portanto, pesquisar a concepção de conhecimento presente na proposta pedagógica das escolas pode nos ajudar a explicitar o que elas compreendem como seu papel, como concebem a educação, que necessidades procuram atender, que indivíduos objetivam formar. Mas uma concepção de escola e de conhecimento não surge de lugar algum; é temporal, construída e modificada ao longo dos anos com mudanças sociais, nas relações de trabalho, nas tecnologias.

Uma vez caracterizadas essas mudanças contemporâneas e investigadas as formas de se entender o conhecimento construídas nesse contexto, cabe, enfim, explorar como as escolas se apropriam dessa concepção de conhecimento, ou seja, qual a definição do que se deve ensinar, em meio a um movimento de relativismo e crise da razão. Afinal, não foi apenas a concepção de conhecimento que mudou, mas também a relação dos homens com este conhecimento; sua função social.

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Sob a perspectiva histórico-cultural, a importância da educação escolar está em transmitir os conhecimentos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados pelo homem, o que faz parte da humanização dos indivíduos. (SAVIANI, 2003). Ser humano, de acordo com esta visão, não é simplesmente pertencer a uma espécie. É dominar e compartilhar cultura, linguagem, hábitos, que não são naturais e herdados biologicamente, mas transmitidos e assimilados socialmente. O comportamento humano é entendido como uma síntese entre as funções psicológicas elementares, fisiológicas, e as superiores. Estas últimas, construídas nas apropriações de instrumentos e signos culturais, e que permitem ao

homem ir além dos impulsos biológicos, se intelectualizar, constituindo sua “segunda natureza”, sua humanidade. Essa apropriação cultural depende diretamente da socialização, e ao mesmo tempo faz parte da formação da individualidade. É na dialética entre os processos de objetivação e apropriação, possibilitadas pelas relações sociais, que o homem se constitui, ou seja, na construção e assimilação da história contida nas produções e relações humanas. Essa dialética corresponde à dinâmica do trabalho, atividade fundamental humanizadora, pela qual o homem, ao mesmo tempo, modifica a natureza e a si mesmo. (DUARTE, 2001b).

Com o trabalho o homem se apropria da natureza (já modificada ou não pela mão humana) e ao mesmo tempo produz uma nova realidade objetiva (material ou não), que leva à necessidade de novas apropriações da natureza ou de objetivações humanas. Cada geração precisa se apropriar das objetivações humanas produzidas pelas gerações passadas, como afirma Duarte (2001b). E é assim, se apropriando de uma realidade humanizada historicamente construída e acumulada, e se objetivando, que o homem reproduz e cria a realidade humana e se humaniza, transforma a natureza e é transformado. O gênero humano como um todo se desenvolve por meio do que é produzido e transformado socialmente, isto é, por meio das objetivações genéricas (DUARTE, 1996; 2001b).

O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-cultural, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 1996, p. 93).

No entanto, a dinâmica entre os processos de apropriação e objetivação assume determinada especificidade no que se refere a um determinado conjunto de objetivações, qualitativamente distintas: as objetivações para-si. Diferente das objetivações em-si, que correspondem à reprodução de determinada cultura de maneira espontânea na esfera

cotidiana, aquelas para-si fazem referência ao que se tem de mais desenvolvido em um dado momento na história da humanidade, como a ciência, arte, filosofia, moral e política. (DUARTE, 1996).

Nota-se que a formação do indivíduo passa sempre por uma esfera educativa, mas há diferenças entre a educação cotidiana, que transmite aqueles saberes espontâneos, as objetivações em-si, que não exigem métodos formais de ensino, e a especificidade da educação escolar. Esta teria o papel social de garantir a transmissão e assimilação dos conceitos científicos, como define Vygotsky (1991), ou seja, das objetivações para-si.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2003, p. 14).

Eis a definição da função da escola dada pela Pedagogia Histórico-Crítica e consistente com a Psicologia Histórico-Cultural: no processo de humanização, ou seja, na apropriação da cultura construída e acumulada na história da humanidade, a escola tem o papel de garantir a assimilação do conhecimento científico, em um processo formativo longo e intensivo. Nota-se que não se exclui aqui a importância do conhecimento popular, forma de se conhecer o mundo que deve estar em dialética com a ciência. Delimita-se apenas qual conhecimento deve ser privilegiado dentro das instituições de ensino, qual seja, aquele mais desenvolvido na hierarquia de saberes, o “clássico”. Isso porque, a assimilação de saberes populares já se dá fora das escolas, não precisa ser institucionalizado.

Todavia, o movimento de relativização do conhecimento, a incredulidade na razão e nas metanarrativas, característico da pós-modernidade, desvaloriza a definição histórico-cultural de escola. Um contexto em que não se considera possível a existência de conhecimentos mais desenvolvidos que outros, que privilegia o saber prático e individual, impossibilita a definição de conteúdos primários e secundários, ideia esta considerada

antidemocrática. Por conta disso, muitas vezes o que deveria ser secundário, toma o lugar do primário.

A secundarização do ensino da ciência, arte e filosofia fez a escola acumular funções e perder o foco na transmissão do conhecimento mais desenvolvido. Exige-se dela, por exemplo, a “socialização” dos alunos (no sentido de ensiná-lo a conviver com seus pares), o cuidado com a alimentação e higiene das crianças, orientações morais e éticas, a garantia de acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho. Não que a escola não possa exercer essas funções. Contudo, com isso afasta-se da plena concretização de suas possibilidades revolucionárias, ao desviar o seu foco da democratização dos conceitos científicos. Por este motivo, temos que constantemente repensar a escola e suas funções, olhando para ela de forma crítica, questionando qual é, e qual deveria ser seu papel em cada momento histórico.

3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, PÚBLICA E PRIVADA

Atualmente, a escola brasileira assegura em lei o acesso à Educação Básica gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, sendo obrigatória a partir dos 06 anos de idade e cabendo aos pais ou responsáveis pela criança garantirem sua matrícula e frequência. A Educação Básica compreende a Educação Infantil (creches e pré-escolas para crianças até 05 anos de idade), o Ensino Fundamental (com duração atual de nove anos em coexistência com a organização antiga, de oito anos, e em extinção gradual) e Ensino Médio (com duração mínima de três anos). O tempo de trabalho em sala de aula deve ser o mínimo de 4 horas diárias em 200 dias letivos, pelo menos. Mas o projeto é, aos poucos, adaptar as escolas de período diurno para um funcionamento em tempo integral. Nesta escola, atribui-se como responsabilidade do Estado e da sociedade a garantia de igualdade de acesso à educação, liberdade ao pluralismo de ideias e experiências extraescolares, possibilidade de coexistência de instituições de ensino públicas e privadas, qualidade de ensino, valorização

dos profissionais envolvidos com o educar, e vinculação da educação escolar com o trabalho. (BRASIL. CNE/CEB, 2010).

As pertinências legais e o seu cumprimento são assuntos importantes, cuja discussão envolve uma pesquisa à parte, o que não nos caberia aqui. O que vale neste momento é destacar que, para chegar nestas configurações, a escola brasileira, bem como a educação em geral, passou por muitas transformações, advindas de obstáculos e avanços construídos ao longo de sua história.

Como a humanização depende de relações de ensino-aprendizagem, a história da educação acompanha a história da humanidade. Na socialização diária, os homens trocaram e trocam símbolos e bens materiais. Todos os aspectos da cultura, como a linguagem, o trabalho, os costumes, as religiões etc., são aprendidos no cotidiano, com quem já domina tais conhecimentos. (BRANDÃO, 2007) A história das escolas, por sua vez, começou mais tarde, mas nem por isso é uma instituição contemporânea, pois já na Antiguidade existiam professores e a preocupação com a educação. Desde seu surgimento, a escola passou por reformulações em termos de financiamento, regulamentação e funcionalidade. Seu objetivo já foi, dentre alguns exemplos, alfabetizar, ministrar ensino religioso, oportunizar a educação erudita, preparar para o mercado de trabalho. Afinal, o mundo passou por diversas transformações de ordem econômica, política e social, fruto de crises, guerras, descobertas, acordos de paz, e pela valorização de diferentes formas de conhecimento, como religião e ciência. Do mesmo modo, as escolas também passaram por diferentes concepções pedagógicas e seus “modismos”. E é o percurso dessa história que nos ajuda a compreender a situação presente.

A educação formalizou-se quando passou a ser sustentada por regras, métodos e pessoas especializadas em ensinar, momento este em que a sociedade se organizou em classes e em um Estado centralizado. Registrou-se seu surgimento na sociedade grega, e posteriormente em Roma, sendo de caráter privado e bastante restrito, mas reconhecidamente estabelecida com a função de servir aos interesses da comunidade. Inicialmente, uma parcela mínima da população tinha acesso privilegiado ao conhecimento e

às normas de conduta social, o que era ensinado em casa por tutores. Mesmo a democracia grega reservava a educação aos nobres. As primeiras escolas primárias, datadas de 6.000 A.C., já faziam a clássica divisão entre teoria e prática e o ensino dos ricos e pobres. Porém, ainda não separava a educação de crianças e adultos e em disciplinas. Os nobres estudavam por um longo período, aprendiam teoria, filosofia, desenvolviam e refinavam sua cultura. Os plebeus só aprendiam a ler e tinham acesso ao conhecimento técnico, que envolvia seus afazeres enquanto artesãos. Essa era a educação clássica, que desprezava a técnica e idealizava um homem plenamente educado. Era considerado tão mais perfeito o homem quanto mais instruído, porém, as possibilidades de acesso a essa “perfeição” eram raras. (BRANDÃO, 2007).

Na Idade Média, como já posto, o domínio sobre o conhecimento era da Igreja, que se colocava como educadora por missão divina, em conjunto com a família, devendo o Estado apenas suprir as deficiências familiares. A escola permanece restrita, mas não se educa mais para a comunidade. Já surge a ideia de se educar o indivíduo, de fornecer sabedoria para salvar cada alma.

Apenas quando o racionalismo supera o domínio religioso, na modernidade capitalista (entre os séculos XVIII e XIX), que as escolas vão se tornando mais complexas, iniciando sua organização em currículos e fases de ensino, semelhante ao que se tem nos dias de hoje na maioria delas. Com o advento do pensamento iluminista, tornou-se uma instituição indispensável, o templo do conhecimento e da ciência, neste momento em expansão e atingindo outras classes sociais que não a elite (o que não significou sua democratização, como discutido adiante). É este o momento em que o interesse estatal sobre a educação atinge seu auge, resultando na escola pública, pretensamente acessível a todos. (SAVIANI, 2005).

Com o advento da modernidade, fica explícito o fato de que não se educam sujeitos alheios ao contexto social, e que o que se busca não é educar para a perfeição. De acordo com Oliveira (2001), a história tem mostrado que essa aproximação à objetivação plena do indivíduo só se faz possível para aqueles que, devido algumas circunstâncias, conseguem

superar os limites dados pela estrutura social em que vivem, estrutura esta que intencionalmente nega o desenvolvimento do gênero humano. Existem exigências sociais que fazem com que cada comunidade eduque pra um fim, pois a escola se forma e é formada pelas forças produtivas e valores sociais vigentes. As formas de organização social e de produção ditam a que a educação escolar deve servir em cada época.

No Brasil, por exemplo, foi principalmente após a Primeira Guerra Mundial que se começou a questionar com mais veemência a educação elitista. Isso porque analfabetos, que não podiam votar, representavam 85% da população. Daí o interesse da burguesia industrial, a partir dos anos 50 do século XX, em educar as massas, à sua maneira. Os novos interesses capitalistas, relacionados à crescente imigração e produtividade, exigentes de uma preparação adequada para o mercado de trabalho, trouxeram a necessidade de educação interessada na ciência, indústria e democracia. (BRANDÃO, 2007). Entre 1980 e 1990, registrou-se a maior parcela alfabetizada da população da história. Porém, como alerta Hobsbawm (2008), não se pode deixar de considerar as grandes mudanças no critério de alfabetização oficialmente aceito. Ou seja, de 1914 até o final do século XX, diminui muito a exigência pela competência mínima para se considerar alfabetizado, hoje distante do real domínio da leitura e escrita.

Na modernidade surge, portanto, um modelo de escola bastante condizente com o que temos hoje: público ou privado, pretensamente acessível a todos, de ensino prioritariamente técnico e voltado ao mundo do trabalho, regulamentado por normas estatais. Sendo assim, que transformações a pós-modernidade trouxe para dentro das escolas? Afinal, temos subjetividades se constituindo neste meio plural: homens fragmentados, ou competitivos, líderes, comunicativos, consumistas. E se assim o são, é porque de alguma maneira aprenderam e precisam agir, pensar e sentir desta maneira. Se a escola for vista como a instituição responsável pela preparação para o mundo do trabalho, que conhecimentos deve transmitir para formar este homem requisitado pelo sistema capitalista pós-moderno? Por outro lado, é mesmo dever da escola formar este homem?

O universo ideológico de cada momento histórico faz parte da construção do planejamento da educação, das normas que a regem, da elaboração das propostas pedagógicas e do material didático, da escolha dos conteúdos primários e secundários. Reconhecendo essas características da escola, podemos pensar que homens estão se formando dentro das instituições de ensino. Certamente existe uma pluralidade, cada escola vai pensar suas regras e selecionar seus conteúdos de uma maneira. Contudo, todas elas, de alguma maneira, sejam públicas ou privadas, são regulamentadas pelas mesmas leis e normas, nacionais e internacionais.

É principalmente por meio da normatização que se dão as relações entre a ideologia dominante e a concepção de conhecimento e de escola vigentes. Por isso, mesmo que no neoliberalismo haja uma enérgica recusa da intervenção do Estado na economia, e em serviços como saúde e segurança, por exemplo, ele continua intervindo por meio da imposição de normas, o que garante a inculcação das ideias e valores dominantes. A privatização atingiu as escolas, mas a presença estatal na fiscalização e legislação manteve-se firmada, tanto na escola pública quanto na particular.

Segundo Araújo (2008), Marx mostra-se contra a educação a cargo do Estado (o que não significa ir contra a educação pública e gratuita), justamente porque é assim que a ideologia dominante acaba sendo ensinada. A escola deveria estar afastada de qualquer forma de governo e religião. *“A educação conservadora criará ortodoxia, que universalizará, sob a aparência de pretensa ciência, a ‘verdade’ desta sociedade, isto é, a ideologia da classe dominante”*. (ROSSI, 1978, p. 23).

Defensores da escola privada, como Alves (2009), concordam com a crítica marxista, no entanto, enviesada a seu favor. Afirmam que o Estado intervém mais do que o previsto em lei em suas instituições. No Brasil, discussões sobre a escola pública e privada e acerca do papel do Estado em cada uma destas esferas não são novidade.

As escolas brasileiras¹⁹ também nasceram privadas (embora com outro caráter das escolas privadas de hoje), com os Franciscanos em 1533, e direcionadas às elites, com um ensino formal clássico. A Companhia de Jesus, com o *Ratio Studiorum* (sistematização da pedagogia dos jesuítas), regulamentava a educação, e lançou as ideias utilizadas pela concepção pedagógica tradicional.

Apenas em 1759, com a expulsão dos jesuítas, que a escola pública aponta no país. Nesse momento, a escola brasileira passa a ser laica e organizada em disciplinas, de acordo com os princípios iluministas, e voltada para a realização dos princípios liberais. Mas mesmo com o estabelecimento da educação pública, o setor privado nunca deixou de existir, sendo por muito tempo a única opção para educar as elites, além de vista como oportunidade de acesso à classe média. Ou seja, a classe que comanda a política brasileira e seria capaz de mudar a situação da educação pública, é educada na escola privada, que atende uma parcela muito menor da população. (ALVES, 2009).

Como já discutido na introdução, os anos 30 e 50 do século XX, principalmente, foram marcados por embates clássicos entre defensores da escola privada, em prol de uma educação religiosa e humanista, e os da escola pública, progressistas. (AKKARI, 2001; BUFFA, 1979; FONSECA, 1992). Segundo Alves (2009), o crescimento da classe média em paralelo à má qualidade do ensino público favoreceu a expansão do ensino privado, favorecimento este claramente reforçado pelo governo ditatorial, a partir de 1964. Mesmo que com embates, as escolas públicas e privadas não são concorrentes, pois atingem, em geral, públicos diferentes. Público este que se inverte no Ensino Superior: ingressam em maior número nas universidades públicas alunos que passaram pelo ensino privado. É quando se eliminam os desfavorecidos que o ensino torna-se gratuito e público, como aponta Alves (2009).

¹⁹ Isso em se falando em educação formal. É evidente que antes da colonização portuguesa podemos falar em ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas, por meio do trabalho e das relações sociais comunitárias. Foram, depois, os jesuítas os principais propagadores da cultura europeia no Brasil, até sua formalização pedagógica.

Mas olhando a questão público-privado de outra maneira, apesar de suas diferenças e contradições, pode-se dizer que em termos políticos não há clara delimitação entre essas esferas. Apesar da recomendação do Banco Mundial ser explícita no sentido de uma privatização do ensino brasileiro, segundo Akkari (2001), ambas as esferas do ensino estão voltadas para o interesse privado do mercado de trabalho, como assinala Chauí (2003), e submetidas a regulamentações nacionais e internacionais, que demandam uniformização de normas e de nortes pedagógicos teóricos e práticos.

3.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS: DA ESCOLA TRADICIONAL AO LEMA “APRENDER A APRENDER”

Como já apontado, em termos político-pedagógicos, o que hoje se tem como referência oficial e nacional é a adoção do ideário construtivista, do lema “aprender a aprender”, manifesto a partir do final do século XX e calcado na epistemologia genética de Jean Piaget. Ressaltando-se que, antes dele, outras tendências na área da educação tiveram seu domínio pedagógico e político. As escolas brasileiras conviveram com a Pedagogia Tradicional, antes do advento da Escola Nova e da Pedagogia Tecnicista. Cabe uma breve retomada histórica destas tendências pedagógicas, para se chegar às ideias hoje dominantes.

A Pedagogia Tradicional, fruto do século XIX, tinha como foco de seus estudos o ensino, a passagem de saber do professor ao aluno, priorizando assim a teoria, o conteúdo. O professor era encarado como detentor do conhecimento, este transmitido a um aluno expectador. Trouxe ao mesmo tempo concepções cristãs dos jesuítas e o empirismo e positivismo modernos. Vê o homem como constituído por uma essência imutável, devendo a educação moldá-lo de acordo com o considerado ideal, pela transmissão de conhecimento e disciplina, combatendo a ignorância. A Pedagogia Tradicional servia, desse modo, para propagar a ideologia dominante, educando para a adaptação e conformação com o modelo vigente, apresentado como a verdade científica. Mas não atingia tantas pessoas, por ser

ainda bastante restrita e elitista, além de se perder em seus objetivos educacionais, esvaziando-se de conteúdo por conta de métodos mecânicos de ensino (SAVIANI, 2000; SAVIANI, 2003).

Até o início do século XX a Escola Tradicional foi predominante no ensino ocidental, até a chegada da Escola Nova, com sua primeira força na década de 30, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova despontando como resistência ao tradicionalismo de raízes católicas. Mas atingiu seu auge na década de 1960, trazendo a ênfase nas tecnologias de ensino.

A Escola Nova faz uma crítica importante ao apontar o mecanicismo e a desatualização dos conteúdos da Escola Tradicional, mas nesta crítica acaba secundarizando a transmissão desses conteúdos. O homem é visto como que nascendo já completo, logo, o foco passa do educador para o aluno, para suas vivências, convivências e iniciativa. Agora a preocupação é com a aprendizagem e os métodos pedagógicos, e a primazia é da prática. O professor começa a ser encarado como mais um aprendiz na escola, ficando com o papel de estimular a iniciativa dos alunos. O ensino passa a ser tratado como pesquisa, por se tratar da descoberta de assuntos supostamente desconhecidos tanto aos alunos quanto aos professores. No núcleo do escolanovismo já se encontra o lema do “aprender a aprender”, e como fundamentação teórica que o sustenta cientificamente a epistemologia genética de Jean Piaget ou o Construtivismo, como ficou conhecido. (SAVIANI, 2000; SAVIANI, 2005).

Rossi (1978) esclarece que a Escola Nova resulta dos interesses da burguesia industrial, interessada na preparação de mão-de-obra apta a trabalhar, atendendo as demandas postas pelos processos de trabalho vigentes. As novidades envolvem maior acesso à educação e um enfoque pragmático para atingir o objetivo direcionado de preparar mais indivíduos para o mundo do trabalho e para uma sociedade mutável. É a defesa da liberdade em oposição ao autoritarismo tradicional, pois o liberalismo pressupõe homens livres e iguais. Porém, a igualdade fica no discurso, pois novas técnicas escolanovistas de educação, como a implementação da tecnologia e variados materiais didáticos em sala de

aula, avançaram e foram distribuídas de forma desigual entre as escolas, restringindo-se à elite. Ou seja: *“Não se muda o sentido da escola capitalista por dotá-la de melhores recursos tecnológicos”*. (ROSSI, 1978, p. 33). Com isso aprimora-se a educação da classe dominante e consegue-se degradar ainda mais a educação das classes populares, que além de ficarem sem recursos didáticos, ficaram esvaziadas em meio à desvalorização da transmissão do conhecimento pela primazia técnica.

Historicamente, a Psicologia Escolar se propaga nesse momento, chamada para explicar as desigualdades sociais que persistiam no liberalismo. Instrumentada pela psicomетria, justifica as desigualdades ao dar atenção às diferenças individuais, explicando as dificuldades dos alunos das classes populares em acompanhar os conteúdos escolares como problemas de ordem psicológica, problemas em ajustar-se à sociedade. O ajustamento deste indivíduo, somado ao seu esforço individual, possibilitariam o sucesso escolar e financeiro. A ascensão econômica e o bom desempenho acadêmico seriam questões de mérito, não de pertencimento a determinada camada social. A Orientação Profissional, igualmente apoiada na psicomетria, também ganha espaço nesse momento, e reforça a crença liberal de igualdade de oportunidades, como se todos tivessem a oportunidade de escolher uma ocupação no mercado de trabalho, como critica Ferretti (1988).

A educação da Escola Nova se coloca como um degrau para o acesso à classe dominante, reforçando os ideais de competitividade, individualismo e meritocracia. Torna a escola um local que favorece a luta de classes, e, como esperado, que beneficia a burguesia ao transmitir sua ideologia e agir de acordo com seus interesses. Por intencionalmente ser aberta às massas, se diz uma pedagogia democrática.

Cabe destacar que a Escola Nova não substituiu a Tradicional, ambas passam a conviver no âmbito escolar, prevalecendo em graus diversos dependendo da instituição de ensino. Seu predomínio não foi generalizado desde seu início; até meados da década de 40 do século XX o domínio educacional continuou sendo religioso no Brasil. Contudo, após este período, sua prevalência destacou-se, afinal, os católicos não queriam perder a clientela que

ouvira falar nessa nova pedagogia e queria ter contato com as novidades do momento. A Escola Nova prevaleceu, inclusive, em 1947, na elaboração do projeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1961. Mas esta concepção pedagógica tomou um rumo diferenciado no início dos anos 70, com a ditadura militar, onde fazia mais sentido se impor uma pedagogia ainda mais tecnicista, racional e produtivista, exigente pelo maior número de resultados com o menor custo e gasto de tempo, em prol, novamente, do desenvolvimento econômico. (SAVIANI, 2005).

Como aponta Germano (2008), a conquista e o exercício do poder requerem legitimação, a qual se consegue ideologicamente. A educação pode ser um instrumento importante para esta “formação das almas”, como fala o autor. Entre 1968 e 1971, o governo militar trabalhou na formulação e implementação de reformas educacionais, da Educação Básica à Universidade, começando pelo nível superior. As principais mudanças diziam respeito ao aniquilamento dos movimentos estudantis e a instauração de uma educação autoritária, que visava atender as exigências do mercado de trabalho em prol do desenvolvimento econômico. Saviani (2008b) destaca que se vivia um momento de nacionalismo desenvolvimentista, com foco na industrialização do país. A educação escolar acabou impregnada por um pensamento empresarial, que colocou nela o papel de formar os recursos humanos necessários para a economia. Ao primeiro grau de ensino atribuiu-se a função de sondar as aptidões dos alunos para iniciarem no trabalho; o Ensino Médio ganhou o papel de formar mão-de-obra técnica para o mercado; e o Ensino Superior deveria oferecer cursos variados e de curta duração voltados para a demanda por profissionais qualificados.

Nesta Pedagogia Tecnicista, a educação foi reorganizada em direção à objetividade e suposta neutralidade científica. Disciplina, organização, obediência e respeito às ordens e instituições tornaram-se palavras-chave. Pensando no aumento da produtividade, com o apoio do Behaviorismo, essa tendência pedagógica ganhou ênfase pragmatista. Mais importante que aprender a aprender seria aprender a fazer, segundo Saviani (2000). Se o foco já foi no professor e, depois, no aluno, tem-se a partir de então o foco nos métodos, na

busca por eficiência. Não é mais professor ou aluno que decide que método utilizar, mas o método diz a eles o que fazer²⁰, sendo todo o planejamento pedagógico elaborado por “especialistas”.

Na década de 70, momento de reorganização produtiva rumo à consolidação da globalização, as teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas começaram a alertar – sem, contudo, propor a superação – para o fato de a escola funcionar a serviço do capitalismo e de seus interesses econômicos. Mesmo assim, em 1971 a Pedagogia Tecnicista torna-se a pedagogia oficial do país, estando de acordo com o ideal neoliberal e as demandas pós-modernas, e prevalecendo até os dias de hoje como a pedagogia dominante, como o padrão a ser adotado por ser considerada mais eficaz em termos de aprendizagem. Porém, passou por modificações e adaptações desde seu surgimento, e se apresenta em formatos diferenciados. O Construtivismo pós-moderno pode ser citado com um representante dessa corrente pedagógica tecnicista.

O Construtivismo, que já servia de fundamento científico à Escola Nova, fala da importância da construção do conhecimento e da participação ativa do aprendiz nesse processo. Pode ser classificado em quatro tendências: a piagetiana, humanista, social e radical. (QUEIROZ; BARBOSA-LIMA, 2007). Em todos se assume que a aprendizagem é um mecanismo autorregulador, que parte dos conhecimentos prévios em associação com novos saberes, o que modifica a estrutura cognitiva, integrando valores e novas visões de mundo.

Segundo Piaget (1969), um desequilíbrio dos sujeitos frente ao desconhecido seria o estopim do processo de construção do conhecimento, a motivação interna para uma nova equilíbrio. Tal desequilíbrio exigiria uma reorganização racional para que o indivíduo se adaptasse novamente à realidade, via assimilação e acomodação. Pelo processo de assimilação o ambiente se integra ao sujeito, pela acomodação o sujeito se transforma,

²⁰ O escolanovismo já trazia um destaque à questão dos meios de aprendizagem, trazendo novidades em termos de tecnologias de ensino e materiais didáticos, contudo, estes meios estavam à serviço dos professores e alunos. Na Pedagogia Tecnicista muda-se a ênfase, são os meios que determinam o que deve ser feito.

ajustando-se ao ambiente que assimilou. Dessa maneira, o sujeito se readapta à realidade, no equilíbrio entre acomodação e assimilação, sendo esse um processo dinâmico, e sinônimo de aprendizagem. Nunca haverá um equilíbrio perfeito, o que exigiria uma assimilação de todo o universo, portanto, a inteligência está sempre sofrendo ajustes.

Em sua teoria, Piaget fica entre uma postura relativista e pragmatista. O conhecimento, de acordo com o autor, teria uma função adaptativa²¹, seria funcional e estaria necessariamente vinculado ao contexto histórico-social, e, por isso, em constante transformação. A partir de suas experiências de interação com o mundo (e não de percepção), o homem *constrói* o seu próprio conhecimento, sendo este válido não por ser uma representação aproximada da realidade, mas por ser útil em determinada circunstância. Abandona-se a ideia de conhecimento como representação da realidade, como defendiam os pensadores modernos. Em substituição, coloca-se o conhecimento como resultado de percepções subjetivas advindas da experiência individual, como aponta Ramos (2002; 2003) e defende Glasersfeld (1998). Para este último autor, representante do Construtivismo radical²², cada um percebe a realidade a sua maneira, e assim se define o conhecer. Para Glasersfeld (idem), o conhecimento não é uma entidade, não existe fora das mentes, mas é um constructo subjetivo, individual. A tarefa do educador, portanto, não pode ser a de transmitir conhecimento, mas de oferecer a oportunidade e incentivar sua construção. Com isso, inaugura-se uma abordagem de ensino que preza as experiências concretas para que os alunos construam seus conceitos, sendo os professores os facilitadores deste processo.

O Construtivismo trouxe uma tendência relativista ao explorar a transitoriedade do conhecimento. Contudo, quando apropriado pelo pensamento pós-moderno e ecleticamente

²¹ Piaget extrai o conceito de adaptação da biologia, tendo relação com as estruturas que se mantêm nos organismos devido a sua funcionalidade. O conhecimento, portanto, se define como “[...] mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor”. (GLASERSFELD, 1998, p. 20). Nota-se uma concepção de conhecimento como algo útil, funcional, afinada com a epistemologia pós-moderna, exposta no capítulo 2.

²² O Construtivismo radical é uma tendência construtivista, com foco pragmatista e na construção individual do conhecimento. O termo radical faz referência às raízes da teoria, ao âmago da epistemologia genética de Piaget, buscando a origem do conhecimento, sua construção subjetiva e particular.

misturado com outras concepções pedagógicas, foi extrapolado a um relativismo exacerbado e a um ensino deliberadamente voltado à prática.

Num contexto ideológico em que estas ideias pós-modernas se tornam hegemônicas, outras correntes, mesmo antagônicas, acabam sofrendo tentativas de serem a elas incorporadas. Como é o caso da Psicologia Histórico-Cultural, com frequência, exposta como uma corrente do Construtivismo, sob a denominação de Pedagogia ou Construtivismo Sócio-Interacionista. Fosnot (1998) e Cobb (1998), outros autores do Construtivismo radical, dizem ser sua base uma coordenação entre Piaget e Vigotski. Apesar de reconhecerem e apontarem algumas diferenças – como a crítica que fazem à defesa vigotskiana de uma “verdade” a ser transmitida do professor ao aprendiz – acreditam ser desnecessária uma escolha entre Piaget e Vigotski, pois são complementares. Fonseca (1998), defensor do ideário do “aprender a aprender”, também diz utilizar-se do conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal em sua proposta de treino para aumento de inteligência dos Recursos Humanos na “sociedade cognitiva”.

Duarte (2001b) se opõe claramente a estas ideias, defendendo ser impossível a combinação entre Construtivismo e a Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana, dado fato de suas raízes epistemológicas serem fundamentalmente diferentes. O interacionismo analisa as relações do homem com o meio de forma biologizante. Vigotski não desconsidera as relações entre o homem biológico e o meio para explicar o desenvolvimento humano, bem como Piaget não desconsidera em momento algum as relações sociais. Todavia, ambos os fazem a partir de pontos de vista filosófico, ontológico e epistemológico distintos, de concepções de homem e de mundo radicalmente divergentes. Vigotski não é interacionista ou construtivista, não pode ser compreendido em separado do marxismo e do conjunto das obras da Psicologia Histórico-Cultural. (DUARTE, 2001b). Mas leituras relativistas do autor têm sua razão de ser: desestruturar sua crítica, intencionalmente ignorar seu fundamento marxista. Tal distorção, ao mesmo tempo em que descaracteriza completamente o pensamento vigotskiano, embasa o pensamento escolanovista e tecnicista.

Representante da concepção de conhecimento tecnicista, o ideário construtivista é considerado inovador e democrático, enquanto na verdade não se afasta do objetivo de perpetuar e legitimar a ideologia dominante, reproduzindo e legitimando as bases da sociedade capitalista, ou seja, as relações de dominação e de exploração de uma classe social por outra. Neste caso, perpetuando a ideologia neoliberal pós-moderna, com sua postura relativista, pragmática e individualista em relação ao conhecimento. Chegamos, portanto, a nossa questão central: como o contexto sócio econômico contemporâneo se apresenta nas escolas, considerando-se toda a fragmentação que lhe é característica, no mundo do trabalho e na concepção de conhecimento que difunde.

3.4 A APROPRIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO PÓS-MODERNA PELO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Ao discutir a questão de como o universo ideológico contemporâneo se expressa nas escolas, Saviani (2008a) discorre acerca do que denomina de ideias pedagógicas do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Estas seriam variações do denominado neoprodutivismo, expressão das ideias pedagógicas brasileiras a partir da década de 90 do século XX, consequência da reestruturação produtiva do capital, da adoção do toyotismo no país. As principais características nesse neoprodutivismo incluem a retomada do lema “aprender a aprender”, a Pedagogia das Competências e a busca pela Qualidade Total²³ na educação escolar. Na época de surgimento da Escola Nova, aprender a aprender significava buscar conhecimentos por si. Mas com a presença do ideário neoliberal e pós-moderno, hoje significa a capacidade de se adaptar ao imprevisível.

A característica primeira do “aprender a aprender”, lema difundido pelo Construtivismo e que orienta as escolas em direção ao pensamento pós-moderno, é desvalorizar a transmissão de conhecimento (como faz o pensamento pós-moderno), é

²³ Qualidade Total, termo adotado na gestão empresarial, trata-se da busca por dois objetivos: a satisfação total da clientela e o empenho dos funcionários em “vestirem a camisa” da empresa. É a visão empresarial mais uma vez interferindo na gestão escolar.

retirar do professor e da escola esta tarefa. Como o termo já diz, o objetivo é aprender a buscar sozinho os conhecimentos necessários para poder lidar com as mais diversas situações, com a imprevisibilidade do mundo do trabalho pós-moderno, sendo o professor um ajudante ou facilitador do aluno neste caminho, bem como um aprendiz de quem se exige as mesmas qualidades. (DUARTE, 2001b). A ideia é de que se tem acesso ao conhecimento em qualquer lugar, como na mídia e nos sites de busca. O importante é o indivíduo assimilar o método de se chegar por si mesmo ao conhecimento, pois assimilar o conhecimento em si é pouco funcional em uma sociedade tão provisória. Mesmo porque, se o conhecimento não é mais reconhecido como a representação ideal da realidade objetiva, e não se refere (corresponde) a um ser (objeto) que possui existência independente do sujeito, não pode ser transmitido. Além disso, a transmissão de uma suposta verdade é considerada autoritária e antidemocrática, em um contexto de rejeição às metanarrativas. O conhecimento é válido quando útil, e é útil quando serve ao mercado de trabalho. Pelas demandas deste mercado, pode-se dizer que ensinar deixou de ser socialmente útil.

O “aprender a aprender” parte do princípio que aquilo que se aprende individualmente é mais desejável, favorece a autonomia. Como se as escolas fossem compostas por autodidatas capazes de criar ciência a partir de suas experiências, e que, para isso, só necessitam de um ambiente propício. (DUARTE, 2001b). A interpretação torna-se imprescindível à ciência, cada um pode dar sua versão de determinado conhecimento, pois ele é essencialmente subjetivo. Nega-se a importância da mediação na educação, o professor teria apenas a função de estimular o interesse e necessidades do aluno, que ativo, constrói seu saber.

De acordo com Zanella (2003), a concepção de “professor pesquisador” nascida na Inglaterra nos anos de 1970, de “ensino reflexivo” nos Estados Unidos na década de 80, e o lema “aprender a aprender” predominante nas últimas décadas do século XX no Brasil, trazem em comum a ideia do “professor reflexivo”. Este conceito remete a uma retomada da prática do professor, mas uma prática cotidiana e particular, ou seja, a experiência que o professor adquire em seu dia a dia atuando em sala de aula. Em oposição ao tecnicismo,

onde especialistas planejavam o que deveria ser feito em sala de aula, defende-se aqui a reaproximação do professor com sua atuação prática. A ideia é que os professores não são técnicos que simplesmente devem aplicar teorias dos outros, mas que são profissionais com suas próprias teorias, advindas de suas experiências, o que deve ser articulado com os conhecimentos oferecidos nas universidades. Atribui-se, portanto, o mesmo grau de importância à ciência da Educação e aos saberes cotidianos acerca do assunto. Assim como os alunos, os professores também têm seus saberes do senso comum valorizados, já que também são encarados como aprendizes ativos, construtores de seu próprio conhecimento.

Os papéis não apenas do professor, mas também aqueles atribuídos à escola, se modificam. A prioridade passa da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento de um método de aprendizagem e das qualidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Com formação na EC [educabilidade cognitiva – A.F.A.], o professor/formador, ou melhor, o mediatizador, não ensina conteúdos, mas ensina o que o indivíduo precisa para aprender, para analisar, planificar e exprimir dados para pensar, isto é, ensina operações, funções e pré-requisitos básicos para aprender a aprender e a reaprender. (FONSECA, 1998, p. 316).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL. CNE/CEB, 2010) não direcionem o uso de qualquer concepção pedagógica pelas escolas – afirmam, sim, a liberdade de escolha das instituições de ensino e defendem o pluralismo dessas concepções – existe paridade com as ideias do “aprender a aprender”. De acordo com este texto:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. (BRASIL. CNE/CEB, 2010, p. 20).

Nessa passagem, em nota, “saberes” são definidos como o senso comum, um conjunto de experiências culturais adquiridas na relação do aluno com a família e a sociedade.

O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento. (BRASIL. CNE/CEB, 2010, p. 20).

A valorização da experiência e do multiculturalismo transparecem. Como aponta Duarte (2001b), é característico do “aprender a aprender” a anulação da hierarquia entre a alta cultura e o senso comum, o que se expressa em currículos que valorizam os saberes microculturais e cotidianos. Como já apontado, o relativismo do conhecimento recai no multiculturalismo, que ao defender o respeito a toda e qualquer cultura em suas particularidades, permite que na educação tudo possa ser considerado válido quando pertencente ao meio cultural em que o aluno vive. Erros no uso formal, oral e escrito, da língua portuguesa, por exemplo, podem ser encarados como maneirismos de determinada cultura, que devem, portanto, ser respeitados, ao invés de corrigidos. Eis uma tendência cara à educação, e que se mostra presente em documentos que fundamentam as diretrizes curriculares para a educação escolar do país.

A influência do pensamento pós-moderno também se evidencia, no mesmo texto acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, quando se definem os jovens estudantes como pessoas que aprendem rápido, gostam de realizar várias atividades ao mesmo tempo e vivem em uma era digital, o que ainda é desconsiderado pelos professores. O ritmo para passar os conteúdos deve estar em função das características dos estudantes, bem como a escolha deste currículo, que não deve se restringir às disciplinas obrigatórias, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. (BRASIL. CNE/CEB, 2010).

Todo o foco está no aluno, o professor aparece como um mediador-treinador, com o dever de despertar a curiosidade, motivação e interesse dos aprendizes. Como já citado, essa não é uma postura exclusivamente brasileira. O Banco Mundial, de acordo com Miranda (1997), tem um papel fundamental na relação entre educação escolar e produtividade em diversos países da América Latina, influenciando muito as políticas e prioridades no ensino. A orientação é buscar qualidade, eficiência, descentralização, privatização, para que estes países se tornem competitivos no mercado internacional.

Em substituição à transmissão de conhecimento científico, artístico e filosófico propriamente ditos, declara-se como papel da escola formar trabalhadores para se adaptarem ao mercado capitalista. De acordo com Fonseca (1998), empresários e trabalhadores do século XXI produzirão mais e melhor em razão direta ao seu potencial para aprender a aprender. Portanto, deveriam ser realizadas reformas educativas em todos os níveis, para que a educação se adapte e adapte seus aprendizes para enfrentarem os novos desafios do contexto contemporâneo (diga-se de passagem, do mercado de trabalho). Para este autor, as escolas devem ser centros de desenvolvimento de recursos humanos, que façam um treino cognitivo que capacite para adaptação às constantes mudanças da sociedade contemporânea.

O já citado movimento de industrialização dos países de terceiro mundo e especialização no setor de serviços daqueles mais desenvolvidos, dita os conteúdos a serem ensinados em cada local. O objetivo não é nem mais preparar para o trabalho, mas preparar os indivíduos para serem competitivos e assegurarem, por si sós em meio à concorrência, sua vaga no mercado em seu contexto produtivo. Ter escolaridade significa, hoje, ter a exigência mínima para ser empregado, mas não garante mais o emprego e estabilidade. Apenas é um quesito de empregabilidade, uma forma de tentar evitar a exclusão do processo produtivo.

Sob a ideologia neoliberal e pós-moderna, a educação deixa de ser um bem de uso (com valor social) e passa a ser um bem de troca (ensino trocado por currículo), por isso pode custar tão caro, como é o caso de algumas escolas e instituições de Ensino Superior

privadas. Passou de direito a um serviço, e um serviço passível de privatização, como analisa Chauí (2003) ao falar das universidades públicas, análise esta que não se distancia do que se pode afirmar a respeito das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Estas, de instituições sociais, se transformaram em organizações, ou seja, se definem pela gestão, planejamento, previsão, controle e êxito para atingirem um objetivo em particular. É a visão empresarial introduzida na educação escolar. Como empresa, a escola ou universidade não questiona sua existência, função e lugar ocupado na luta de classes. Apenas busca pelo sucesso, o qual se concretiza em índices de produtividade. *“O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas”*. (HARVEY, 1998, p. 151). Como discute Cunha (1995), a educação age em função do mercado tanto a respeito do atendimento às demandas produtivas quanto em relação à clientela. As instituições de ensino são avaliadas em diversos aspectos e, a partir disto, pais e alunos competem para entrarem naquelas consideradas melhores (públicas ou privadas) e escolas competem entre si por mais alunos e mais recursos.

A ideologia e a política neoliberal deixou por conta do mercado a definição das prioridades de formação e de pesquisa científica, afastando as instituições de ensino de seu papel social de transmitir a cultura historicamente produzida e acumulada pelo homem ao longo de sua história. Ou seja, priorizando-se metas essencialmente financeiras em detrimento a metas educacionais; supervalorizando-se as demandas de quem paga pela educação (o cliente). Neste contexto, segundo Ball (2004), o que passa a importar é a performatividade, o desenvolvimento de habilidades necessárias para a economia, não mais a relação humana existente no ensino-aprendizagem. A própria avaliação da escola também passa a ser regida pelo mercado, quando se adota a produtividade, indicador útil às empresas, como critério de desenvolvimento²⁴. (CHAUÍ, 1993). A ética se perde em uma

²⁴ No Brasil, são os variados exames em todos os níveis da educação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avaliam os “resultados”. É o desempenho das instituições de ensino que dão respaldo ao governo em termos de

educação que se torna cenário para a luta de classes, no qual todos buscam oportunidades conforme seu desempenho individual.

Para essa formação voltada à indústria, e fazendo jus à Pedagogia Tecnista, valoriza-se a prática, a formação unicamente técnica, que ensina o fazer, não o pensar. É o pragmatismo do aprender na prática e produzir conhecimento de forma autônoma (*learn-by-doing*), da utilidade do conhecimento (*learn-by-using*) e da interação e comunicação (*learn-by-interacting*), como comenta Miranda (1997). A exemplo disso, temos a substituição de aulas pelo trabalho com problemas e projetos. Outro exemplo são os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a nova tendência aderida por escolas públicas e privadas, o que é proporcional ao grande número de vagas ofertadas a esses profissionais.

Como já exposto no capítulo 2, Moraes (2001) aponta o fim da teoria, vista como perda de tempo e trocada pela empiria, pelo saber fazer. O recuo da teoria, como a autora assim define, se explica pelas políticas educacionais nacionais e internacionais, exigentes por resultados em curto tempo. No Brasil isso se soma à privatização acelerada da educação e o descompromisso estatal com a mesma, bem como a desvalorização dos docentes. Outra causa, menos imediata, seria a já discutida falência (descrédito) da razão soberana iluminista na pós-modernidade, que se reflete como crise da ciência e da educação.

Intencionalmente, o ensino técnico tem curto prazo de validade, devido às instabilidades e mudanças constantes no mercado de trabalho e à suposta instabilidade e ao caráter provisório (efêmero) do próprio conhecimento, conforme apregoado pelo ideário pós-moderno. Com isso, difunde-se uma ideia distorcida de “formação permanente” ou de “educação continuada”. É permanente porque, ao se ensinar apenas conteúdos efêmeros, se exige contínua reciclagem de saberes, de inovação da mão-de-obra (CHAUÍ, 2003). Ensinar um conhecimento universal, atemporal, é inconcebível e, inclusive, indesejado pelo público alvo da educação. Em todo lugar o que se quer é um conhecimento menos

discursivo, mais operativo, interativo, global, autônomo. É a era da aprendizagem acelerada e personalizada, segundo Fonseca (1998).

O alvo é tão assumidamente o interesse do aluno-cliente, que é sua experiência prévia o ponto de partida do ensino, como se o sujeito individualmente construísse internamente sua representação da realidade, desconsiderando a relação professor-aluno, e o fato de que se aprende na interação social com outros homens. A sala de aula torna-se local de troca de experiências vividas por alunos e professores, potencialmente transformadas em novos conhecimentos.

A chamada Pedagogia das Competências incorpora muitas dessas ideias. Formulada por teorias de campos distintos como o Behaviorismo, a sociolinguística de Chomsky, a antropologia de Lévi-Strauss, bem como o Construtivismo (SILVA, 2010), é uma das faces do lema “aprender a aprender”. Nela, novamente, o que prevalece é um ensino técnico, que leva para a sala de aula situações reais do trabalho, voltadas para o desempenho e para os resultados. O que se valoriza é o desenvolvimento das capacidades operacionais requisitadas aos trabalhadores, voltadas para a produtividade, quais sejam: análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos. (BRASIL. CNE/CEB, 2010). A observação e repetição de determinadas ações substitui a assimilação do conhecimento teórico, forma-se apenas a prática, e não a cognição que deveria precedê-la. Competência não significa, portanto, um conjunto de conhecimentos, mas a capacidade de utilizá-los de acordo com as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

O termo competência é bastante adequado, pois se refere a habilidades individuais, foco pós-moderno. Segundo Ramos (2002), essa concepção pedagógica surgiu na década de 80 no Brasil, acompanhando as transformações do capitalismo, e fez-se sentir no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. No plano decenal de educação para todos, do período de 1993 a 2003, se anuncia claramente: a educação técnica profissional é prioridade, com o objetivo de acompanhar a modernização do mercado de trabalho, e a referência primordial curricular passa a ser a competência em planejar e solucionar

problemas de maneira flexível, pragmática e dinâmica. A formação é mais generalizada, em áreas, e não cargos específicos, buscando o trabalhador polivalente requisitado pelo mercado, capaz de renovar suas competências a cada experiência profissional, capaz de se adaptar rapidamente a novas tarefas. A educação à distância aparece, neste contexto, como a solução para a formação de professores para esta escola.

Silva (2010), ao discorrer acerca das reformas curriculares para o Ensino Médio instauradas em 1999, aponta as habilidades, competências e tecnologias (no sentido de ensino técnico) como categorias centrais. No mesmo sentido, as orientações curriculares para o nível técnico, de acordo com Ramos (2002), trazem uma redução do conhecimento e das competências ao um desempenho observável, sendo este a primazia, acima dos processos de aprendizagem. Ocorre uma inversão, a aprendizagem passa a ser vista como uma necessidade apenas individual, como se não social.

As diretrizes curriculares acabam por impor a formação que interessa para o mercado de trabalho, marcado pela presença de trabalhadores flexíveis, temporários. Para operações fragmentadas, exigem-se conhecimentos fragmentados, ou seja, habilidades e competências, sem fundamentação científica e filosófica.

Apesar da natureza prática das atividades profissionais, a técnica não deve suplantiar o conhecimento teórico científico que embasa as ações, como ocorre na alienante e tradicional divisão entre trabalho intelectual e manual. Oliveira (2001) destaca que Marx também coloca a prática como ponto de partida do surgimento das faculdades intelectuais humanas. São problemas empíricos que estimulam o desenvolvimento do pensamento. O conhecimento, contudo, como já apontado, resultaria da reflexão sobre esta prática, o que é bem diferente de se falar em pragmatismo, prática pela prática. Na práxis, relação dialética entre apropriações e objetivações humanas mediadas pelo trabalho, se constrói o conhecimento histórico. Este só se desenvolve quando o homem se apropria o quanto mais for possível das múltiplas relações e leis da realidade, que irão embasar suas novas práticas. Como bem afirma Alves (2004): *“Nessa perspectiva, revela-se a necessidade de a prática ser sistematicamente pensada e direcionada pela teoria. Colocando a questão nos*

seus devidos termos, portanto, nada há de mais prático do que a teoria". (p. 137). Teoria e prática são interdependentes e devem estar presentes em qualquer etapa do processo do conhecimento, é sua articulação que faz a historicidade humana.

Criticar o pragmatismo e as experiências particulares dos indivíduos como ponto de partida do conhecimento não significa criticar o senso comum. Ele é uma das formas de se conhecer o mundo, acompanha o homem em todas as épocas e contextos, independentemente da legitimidade dada a cada fonte de conhecimento. É constituído por crenças, teorias advindas e acumuladas no cotidiano, e é transmitido pela tradição e ideologia dominantes. Apesar de carecer de sistematização, rigor metodológico e comprovação, contribui com o avanço científico a partir de problemas e questionamentos que emergem no dia-a-dia, e que exigem pesquisas e a busca por soluções. (RIOS et al., 2007). A ciência é o desenvolvimento progressivo do senso comum, sua especialização, mas ambos expressam a mesma necessidade de entender o mundo para nele sobreviver.

A defesa é que não se precisam de escolas para o ensino do senso comum, o dia a dia já dá conta disto. Confundir informação e pragmatismo com conhecimento significa empobrecê-lo. O que favorece a formação humana qualitativamente mais avançada, a partir da apropriação das objetivações para-si, é oportunizar o acesso ao saber clássico e científico, este sim, devendo ser a prioridade nos conteúdos escolares. Mas a pós-modernidade traz a dificuldade de se definir o que é clássico. As artes são um bom exemplo disto. Tudo passou a ser considerado (e vendido) como arte moderna. *"[...] o importante não era distinguir entre o bom e o ruim, elaborado e simples, mas no máximo entre o que atraía mais ou menos pessoas. Isso não deixava muito espaço para o clássico conceito das artes"*. (HOBBSAWM, 2008, p. 496). Porém, esse não é um fenômeno generalizado. Novamente, as camadas populares que ficaram prejudicadas, a elite continuou com acesso ao refinamento do que é clássico.

Uma educação verdadeiramente democrática seria aquela que desse a todos a chance de se apropriar dos conhecimentos humanos mais desenvolvidos. O Construtivismo, que se diz democrático por seu relativismo, por valorizar microculturas e a sabedoria

popular, faz justamente o oposto. *“Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”*. (BRANDÃO, 2007, p.97).

Em tempos em que, no discurso, se exige mais do que nunca o chamado capital intelectual, em que a educação é encarada como possibilidade de melhoria de vida e desenvolvimento humano, o que se oferece aos trabalhadores é uma educação esvaziada e bastante específica, que existe a fim de formar o que o mercado necessita e que só ensina o desejável, nada além. Isso porque é o que o capital realmente necessita: força de trabalho para realizar operações simples, como declara Alves (2004). Pois, como já dito, a expropriação dos meios de produção tem como consequência a expropriação do conhecimento. Ao invés de se educar, apenas se treinam os homens a procederem tecnicamente, aplicarem procedimentos já planejados e descritos, o que se mostra mais rápido e útil.

E não é apenas a formação para o trabalho técnico que é empobrecida; a para o trabalho intelectual também o é. A teoria não sofre um recuo apenas por ser desvalorizada frente à prática, mas também é empobrecida pela especialização (como em qualquer trabalho). O conhecimento fica fragmentado, perde-se o acesso à totalidade do real, limita-se o entendimento dos problemas sociais. Daí a valorização da inter, multi e transdisciplinaridade, que nada trazem de novo, a partir do momento em que funcionam de maneira a apenas somar ecleticamente especialistas de diversas áreas com seus conhecimentos igualmente fragmentados. (ALVES, 2004).

O problema, portanto, não é educar para o trabalho, mas educar apenas de maneira tecnicista, para a adequação em um mercado explorador de mão-de-obra. A formação que devemos reivindicar envolveria a compreensão da sociedade capitalista e seu movimento, o entendimento do trabalho enquanto atividade humana primordial, relacionando ciência e técnica, formação geral, cultural e profissional. O domínio deste conhecimento permitiria a superação das limitações impostas pela simplificação do ensino puramente técnico. (ALVES, 2004; RAMOS, 2003). Mas tal formação é destinada a poucos, a educação

qualificada fica para a elite, responsável por gerenciar essa produção de bens e a reprodução do capital, bem como administrar política e juridicamente o Estado.

A falta de uma sólida formação teórica, que possibilite o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, condiz com o imediatismo social que se faz presente, mas nos é muito cara. A privação do conhecimento promove desigualdade. Quanto menos o trabalhador se apropria da compreensão do trabalho em sua totalidade histórica, menores as chances de poder transformá-lo, do que depende não apenas uma formação técnica. E é a impossibilidade de apropriação do que constitui o gênero humano que podemos chamar de alienação.

Em paralelo, quanto mais superficial é a transmissão de conhecimento, mais superficiais são as necessidades intelectuais dos indivíduos, como afirma Duarte (2001b; 2004), o que forma um círculo vicioso bastante funcional ao capitalismo: quanto menos se educa, menos se exige educação. O modo vigente de produção tem como objetivo a produção de riqueza material, à custa da deterioração da produção de riqueza cultural humana.

A noção de liberdade defendida por Hayek (2010) traz uma falsa visão de igualdade entre os homens, e uma liberdade egoísta, que sem pautar-se em uma moral em comum, deixa cada um agir por si, de acordo com o próprio julgamento. Exalta-se o homem livre para concorrer e consumir. Mas, como afirma Palangana (1998), o individualismo vai contra o processo de individuação. E o caminho oposto a ser defendido, é a busca pela individualidade para-si, pela liberdade dos sujeitos ricos em necessidades humanas. (DUARTE, 2004).

A história nos mostra que é a distância dos sujeitos desse desenvolvimento pleno é proposital na estrutura capitalista, distância esta movida pelo interesse na manutenção da organização social vigente. A cada fase capitalista, determinadas tendências pedagógicas assumiram um papel hegemônico no campo educacional e nas políticas do Estado, com o objetivo de adequar os sujeitos ao contexto social vigente. Mas a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende de transformações político-

econômicas, de um Estado que não invista ou retire recursos da educação com base em decisões arbitrárias sobre que formas de conhecimento devem ser valorizadas. Não é a educação, em si, capaz de acabar com a desigualdade entre os homens, mas a mudança nas relações de produção.

Quando este tipo de proposta considera a educação como uma entre outras práticas sociais cujo efeito sobre as pessoas cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis, a sugestão é aceitável e realista. [...] No entanto, quando a educação é imaginada - agora pelo utopista social - como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de pequeno acesso de 'utopismo pedagógico'. (BRANDÃO, 2007, p. 82)

Essa passagem se mostra bastante pertinente, pois vivemos a crença exagerada na escola como possível salvadora de todos os problemas sociais. Segundo Moraes (2001), essa centralidade da educação se deve a sua transformação em mais uma mercadoria passível de consumo e a sua função de preparo para o mercado de trabalho, exigente por conhecimento – ou melhor, para ser mais preciso em relação ao contexto atual, exigente por informação, por determinadas competências, pela técnica. Mas enquanto se deposita na escola o fim dos problemas da humanidade, se oculta a necessidade de transformações sociais para sua verdadeira resolução. Falar em humanização por meio da educação não significa afirmar a automática humanização das relações sociais. Significa, sim, valorizar a transmissão do conhecimento humano desenvolvido e acumulado enquanto ferramenta de conscientização dos homens em direção à igualdade. Significa o compromisso do educador em fazer a história e a sabedoria serem valorizadas no mundo da novidade e da informação. A escola é transformadora quando oportuniza as classes populares sua saída da margem do processo histórico.

É importante pensar, contudo, que a própria realidade capitalista traz dialeticamente sua possível superação. Sem essa crença e sem essa luta, corre-se o risco de se ser meramente crítico, o que pouco vale na sociedade do pragmatismo, exigente por ações e

soluções. Ramos (2003) aponta pressupostos nos quais a educação escolar deveria se basear para desenvolver competências, aqui no sentido de capacidade de emancipação humana e social. Seriam eles: um currículo que considere a realidade em suas múltiplas determinações; a formação de um homem capaz de se apropriar e transformar a realidade, ao invés de adaptar-se a ela; a compreensão de que é somente pelas relações sociais que o homem se humaniza; um ensino que leve ao concreto pensado, ao invés de se ater ao senso comum. Com isso nos aproximamos de uma proposta de educação democrática, capaz de humanizar todos os homens por meio da distribuição democrática dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos.

Como foi possível compreender, a educação na pós-modernidade assume determinadas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem diferentes de outros períodos históricos, porém adequadas ao contexto material (econômico-político) e ideológico contemporâneo. Trata-se de um modelo educativo que valoriza o relativismo, o pragmatismo, o imediato, o tecnicismo e o método de obtenção de conhecimento, considerando o professor como mero mediador (facilitador) das relações entre as informações cotidianas e o interesse dos alunos.

Essas mudanças na concepção de educação – bem como na ciência e na concepção de conhecimento, que constituem a educação – foram mobilizadas em um contexto de reestruturação do capitalismo. Crises econômicas exigiram não apenas reformulações em termos de produção de mercadorias, mas em termos de pensamento. Com isso, se construiu uma nova ideologia de suporte ao capitalismo, o neoliberalismo, complementado por uma nova epistemologia, o pensamento pós-moderno.

Feita a retomada histórica, que permitiu a contextualização econômica, política e social que se vive no momento, e o entendimento de como se dá a constituição da maioria das escolas, chega o momento de se buscar e analisar nossos dados empíricos, a fim de que possamos compreender qual a concepção de conhecimento que hoje impera no ensino privado. Para se atingir este propósito, são apresentadas a seguir as propostas pedagógicas

dos três sistemas de ensino selecionados para este nosso estudo – Dom Bosco, Objetivo e Positivo – sistemas estes adotados como fonte de dados para a análise documental.

4 BUSCANDO UMA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO PRIVADO BRASILEIRO EM FOCO

Nos capítulos anteriores, fez-se uma retomada histórica envolvendo a reestruturação produtiva do capital a fim de caracterizar o universo ideológico contemporâneo, marcado pelas ideias do neoliberalismo e pela epistemologia pós-moderna. Em seguida, foram exploradas as principais características da concepção de conhecimento fortemente difundida neste contexto histórico-social, concepção esta constituída e constituinte da fase atual em que se encontra o capitalismo. Por fim, todas estas informações puderam dar o pano de fundo para a compreensão acerca da educação escolar contemporânea no Brasil, fundamentada prioritariamente no lema “aprender a aprender”.

Para averiguar como esta forma de se entender educação se manifesta objetivamente neste campo, é dado o momento de explorar os documentos selecionados para se atingir o objetivo da presente pesquisa, qual seja, identificar e analisar a concepção de conhecimento que se difunde hoje no ensino privado brasileiro. Retomando, foram escolhidas como fonte de dados empíricos informações referentes às propostas pedagógicas contidas nos websites de três sistemas de ensino representativos do ensino privado brasileiro, a saber, Dom Bosco, Objetivo e Positivo. Como já exposto na introdução, a metodologia de análise destes documentos compreende a apresentação das propostas pedagógicas e de dados complementares, que sejam considerados relevantes, de maneira reestruturada, ou seja, em eixos temáticos definidos durante a própria análise. São eles: histórico e abrangência dos sistemas de ensino, fundamentação teórico-metodológica, currículo, material didático, papel do professor e aluno que se quer formar.

Proposta pedagógica, como também já definida na introdução, trata-se de um documento de referência que traz a identidade de cada instituição de ensino, que tem a autonomia para formular seus objetivos, concepções acerca da educação e diretrizes de funcionamento. Ao definir seu fundamento teórico e metodológico e delinear seu currículo,

pensando em cada área do conhecimento e cada fase de ensino, as escolas necessariamente expressam uma concepção de conhecimento. Por isso, justifica-se sua escolha como fonte de dados para se buscar atingir o objetivo da pesquisa.

Cabe lembrar que os sistemas de ensino escolhidos para a pesquisa englobam diversos setores, como editora, colégio, faculdade e cursos pré-vestibular. As propostas pedagógicas se referem aos colégios²⁵, os quais, contudo, carregam o nome dos sistemas de ensino, o que significa que as mesmas ideias destas propostas pedagógicas são anunciadas no material didático, nas consultorias prestadas e no que mais envolver a adoção destes sistemas por outros colégios espalhados pelo país. Portanto, a abrangência destes sistemas de ensino, melhor explorada no primeiro eixo de análise, permite maior generalização do entendimento a respeito da concepção de conhecimento no sistema de ensino privado brasileiro, já que as ideias expostas nas propostas pedagógicas excedem os muros dos colégios aos quais pertencem.

Seguem, então, os dados encontrados, apresentados neste capítulo conforme os eixos temáticos propostos. Todos estão devidamente referenciados nas notas de rodapé, nas quais estão expostos cada um dos links acessados.

4.1 HISTÓRICO E ABRANGÊNCIA

Neste eixo expõe-se a história da fundação de cada sistema de ensino, seu tempo de atuação, as mudanças pelas quais passaram ao longo de sua existência, apresentando todos os serviços que fazem parte do referido “sistema”, bem como as localidades em que atuam e o número de alunos que atingem. Dessa maneira, é possível entender em que contexto cada sistema de ensino se estabeleceu, e estimar quantos estudantes encontram-se imersos na concepção de educação e conhecimento por eles defendida e divulgada.

²⁵ Colégios estes que envolvem da Educação Infantil ao Ensino Médio.

4.1.1 Dom Bosco

O Dom Bosco foi fundado na década de 1960 em Curitiba-PR, inicialmente como curso preparatório para o vestibular de Engenharia, ideia de alguns jovens estudantes. O aumento do número de alunos, também se preparando para ingressar no curso de Medicina, levou a mudanças de endereço. Acompanhando o crescimento de sua cidade sede, na década de 1970 inaugurou-se o Colégio de Educação Infantil ao Ensino Médio, com duas novas unidades abertas já na década seguinte, e outras duas nos anos 90, época em que também se inaugurou uma sede exclusiva para a Educação Infantil. Foi na década de 1980 que a Editora Dom Bosco foi criada, momento de distribuição do material didático para centenas de escolas brasileiras; nos anos de 1990, foi criada a gráfica, responsável pela impressão de todo este material. Por fim, na primeira década do século XXI, abriu-se mais uma sede do colégio (estando todas localizadas na cidade de Curitiba-PR), bem como a Faculdade Dom Bosco. (DOM BOSCO, s/d²⁶). Esta faculdade hoje conta com duas unidades (também em Curitiba-PR) e onze cursos de graduação, além de cursos de extensão e pós graduação. (DOM BOSCO, s/d²⁷).

Atualmente, o Sistema de Ensino Dom Bosco é adotado por mais de 622 escolas, atendendo mais de 140 mil estudantes de diferentes regiões do Brasil. (PEARSON, s/d²⁸). Como citado na introdução, faz parte do Grupo SEB (Sistema Educacional Brasileiro), responsável pela administração de diversas escolas espalhadas pelos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia e Alagoas (SEB, s/d). É também parceiro da companhia inglesa Pearson, que oferece material, assistência e tecnologias relacionadas à educação para mais de 70 países (PEARSON, 2012). O Grupo Britânico Pearson consolidou-se para possibilitar a ascensão social por meio do saber, atingindo 100 milhões

²⁶ Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/grupo/historico.php>>. Acessado em: 20 ago. 2013.

²⁷ Disponível em: <<http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/index.php>>. Acessado em: 20 ago. 2013.

²⁸ Disponível em: <http://www.pearson.com.br/acontece.asp?id_p=0&pag_id=47&acao_id=54&area_pai=40>. Acessado em: 20 ago. 2013.

de pessoas ao redor do mundo com seus produtos e serviços, sendo um milhão somente no Brasil. (PEARSON, s/d²⁹).

4.1.2 Objetivo

O Objetivo começou de maneira semelhante ao Dom Bosco, como curso preparatório para os vestibulares de Medicina, idealizado pelos então estudantes de Medicina João Carlos di Genio e Dráuzio Varella, e os médicos Roger Patti e Tadasu Itto, em 1965, na cidade de São Paulo-SP. Em 1970, fundou-se o Colégio Objetivo (apenas com Ensino Médio), e em 1972 já foram inauguradas as Faculdades Objetivo (que se transformaram na Universidade Paulista - UNIP - em 1988). Em 1974, foi fundado o Colégio Objetivo Júnior, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Em 1982, foi criado o Centro de Pesquisa e Tecnologia Objetivo (CPT), responsável por pesquisar e implementar atividades educacionais diversas. (OBJETIVO, 2013³⁰). Em 1986, firmou-se a estrutura do Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT), iniciativa já criada em 1972, visando atender alunos portadores de altas habilidades. (OBJETIVO, 2013³¹).

Sua rede de escolas conveniadas opera hoje em mais de 450 municípios no Brasil (sendo mais de 200 no estado de São Paulo) e no exterior (Japão), atingindo um total de mais de 430 mil alunos. O convênio envolve não apenas o recebimento do material didático produzido pelo Objetivo, bem como assessoria administrativa e pedagógica por meio de encontros, visitas, plantões, feiras e congressos. (OBJETIVO, 2013³²). Outra forma de convênio é pelo Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), que presta serviços de formação, assessoria pedagógica e implementação do material didático à rede pública de

²⁹ Disponível em: <<http://www.labsvirtuais.com.br/sobre.asp#anchor-sobre>>. Acessado em: 04 set. 2013.

³⁰ Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

³¹ Disponível em: <<http://www.objetivo.br/poit/>>. Acessado em: 20 ago. 2013.

³² Disponível em: <<http://www.objetivo.br/convenios/ensino/historia.asp>> e <http://www.objetivo.br/convenios/apoio/depto_apoio_pedagogico.asp>. Acessados em: 20 ago. 2013.

ensino, atingindo hoje mais de 100 mil alunos de vários municípios do país, sendo o serviço oferecido desde o ano 2000. (OBJETIVO, 2013³³).

4.1.3 Positivo

O Positivo foi fundado um pouco mais tarde que os demais sistemas, no ano de 1972, idealizado por um grupo de professores na cidade de Curitiba-PR. Começou como gráfica e como curso preparatório para o vestibular, abrindo o primeiro colégio de Ensino Médio em 1976. Em 1977, foi fundado o Colégio Positivo Júnior, que hoje atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, além de ensino bilíngue no período integral. Em 1996, o curso pré-vestibular ganhou nova sede em Curitiba-PR, assim como em 1999, foi aberta uma nova unidade do Colégio, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em 1979, nasce o Sistema de Ensino e a Editora Positivo, que passaram a distribuir seu material didático pela região sul do país, atingindo na época mais de 15 mil estudantes. Seu crescimento na década seguinte levou a mudanças de endereço para atender à demanda.

No início da década de 1980 o Positivo aumentou sua abrangência pelo país e pelo exterior (iniciando pela Venezuela), ao instalar escolas próximas a usinas hidrelétricas e indústrias papeleiras, tendo como público alvo os filhos dos trabalhadores destes empreendimentos. As Faculdades Positivo foram inauguradas na mesma década, em 1988, 10 anos depois convertida em Centro Universitário Positivo (UnicenP), tornando-se Universidade Positivo em 2008, com vínculo ao Centro Tecnológico a partir de 2009. Em 1989, deu-se início à Positivo Informática, fabricante de microcomputadores e desenvolvedora de softwares educativos distribuídos no Brasil e exportados para 40 países. Em 2008, iniciou-se o investimento em outra área, com a inauguração do Teatro Positivo e o Centro de Eventos e Exposições, ambos em Curitiba-PR, além de no ano de 2011 o grupo

³³ Disponível em: <http://www.objetivo.br/some/quem_somos.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

ter ganhado a concorrência para administrar o Centro de Eventos Barigui por 25 anos. Em 2012, inaugurou-se o Instituto Positivo, responsável pelo desenvolvimento educacional das comunidades em que atuam, com projetos de responsabilidade social e sustentabilidade. (POSITIVO, s/d³⁴). Em 2013 foi inaugurado, ainda, o Colégio Positivo Internacional, para alunos brasileiros ou estrangeiros cursando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (até 5o ano), com aulas em período integral, visando o aprendizado da língua inglesa. (POSITIVO, s/d³⁵).

Hoje a gráfica que deu início ao Grupo Positivo atende também a demandas externas. Foi apontada como a maior gráfica do Brasil e recebeu diversos prêmios. As soluções educacionais (tecnologia educacional) estão presentes em aproximadamente 8,5 mil escolas públicas e 2,3 mil particulares. O grupo atingiu a marca de um milhão de alunos em conjunto com o Sistema de Ensino Aprende Brasil, o qual implementa o sistema nas escolas públicas – sendo que somente o Sistema Positivo de Ensino (restrito às instituições privadas) abrange 530 mil alunos e 53 mil professores. (POSITIVO, s/d³⁶). Seus produtos e serviços atingem não somente todos os estados brasileiros, como também estão presentes em mais de 40 países espalhados pela Ásia, América do Sul, África, Europa, Oriente Médio e Estados Unidos da América. (POSITIVO, s/d³⁷).

4.1.4 Em síntese

Neste eixo, ressalta-se a grande abrangência dos sistemas de ensino abordados, e as aproximações entre eles neste aspecto. Os três foram fundados em períodos próximos, entre as décadas de 60 e 70 do século XX, época de expansão do ensino privado no país,

³⁴ Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/historia>>. Acessado em: 20 ago. 2013.

³⁵ Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=33>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

³⁶ Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>> e <<http://www.positivo.com.br/pt/historia>>. Acessados em: 20 ago. 2013.

³⁷ Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/grupo-positivo>> e <<http://www.posigraf.com.br/internas/?id=1>>. Acessados em: 20 ago. 2013.

devido aos incentivos recebidos pelo governo militar, e de predominância da Pedagogia Tecnista. Começaram como cursos pré-vestibular e foram sendo ampliados, até tornarem-se sistemas que compreendem da Educação Infantil ao Ensino Superior, que criam e produzem material didático próprio e, com isso, oferecem convênio a instituições interessadas – inclusive na rede pública, como é o caso do Objetivo e Positivo. Todos se encontram presentes em diversas regiões do país, bem como no exterior, como é o caso do Objetivo e Positivo, e a parceria do Dom Bosco com o Grupo Pearson. Juntos, de forma geral, atingem hoje mais de um milhão e meio de alunos.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este tópico expõe os princípios, teorias e autores apontados como suporte teórico e metodológico para a elaboração da proposta pedagógica e sua execução. Assim, possibilita identificar os pressupostos que embasam as ações dos sistemas de ensino em questão, o que serve como um importante fator para a definição das suas concepções de conhecimento.

4.2.1 Dom Bosco

O Dom Bosco aponta uma série de fundamentações: princípios gerais em que se baseia, fundamentação teórica, ético-política (que embasa suas ações), epistemológica e didático-pedagógica.

Seus princípios básicos são seriedade, competência, consciência e dedicação. (DOM BOSCO, s/d³⁸). E seus pilares são felicidade, empreendedorismo, ações comunitárias e meio ambiente, com base nos quais são desenvolvidos os projetos de educação para a formação de cidadãos. (DOM BOSCO, s/d³⁹).

Os autores apontados pelo Dom Bosco como seu fundamento teórico, que alicerçam os planos e propostas pedagógicas, são Piaget, Vigotski, Howard Gardner, Paulo Freire e Pedro Demo, afirmando-se que todos têm em comum o resgate da cidadania. Para cada autor se aponta determinada forma de colaboração. Em Piaget se busca o entendimento acerca do desenvolvimento infantil. Vigotski traz a visão social de desenvolvimento, a leitura do mundo externo e o homem como fruto deste meio. Em Gardner se encontra a ideia de aluno como um ser de habilidades e inteligências específicas e únicas. Paulo Freire traz a colaboração da possibilidade do homem interferir em sua própria história. Por fim, Pedro Demo colabora ao mostrar o processo de transformação da informação em conhecimento, pela construção, desconstrução e reconstrução. (DOM BOSCO, s/d⁴⁰).

Para as ações pedagógicas, fala-se de uma fundamentação ético-política, focada nos princípios éticos (“autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum”), políticos (“direitos e deveres de cidadania, criticidade, respeito à ordem democrática”), sociais (“domínio das Ciências, da Filosofia e da Sociologia, necessárias à vida cidadã”), estéticos (“sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais”) e tecnológicos e do conhecimento (“o uso da tecnologia como suporte para a formação de redes de conhecimento que estabeleçam bases fundamentais para o desenvolvimento do educando”). (DOM BOSCO, s/d⁴¹)

Os fundamentos epistemológicos destes princípios supracitados envolvem:

³⁸ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/proposta_pedagogica.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

³⁹ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁴¹ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

[...] os fenômenos da vida humana, os fenômenos naturais e a teoria das múltiplas inteligências, na qual a transformação do ambiente acontece por meio da transformação de si mesmo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem ocorre de dentro para fora, por auto-descoberta, com base na própria pessoa e no modelo educacional vivido. (DOM BOSCO, s/d⁴²).

Eles seriam divididos em três eixos: *Ecopedagogia* (ler o mundo e integrar-se a ele e aos outros em uma convivência harmoniosa), *Egopedagogia* (desenvolver autoconhecimento, autoestima e habilidade de solução de conflitos) e *Intelectopedagogia* (instrumentalizar o aluno a, autonomamente, adquirir conhecimento). (DOM BOSCO, s/d⁴³)

Os fundamentos didático-pedagógicos levam em consideração a escola – comunidade de aprendizagem, politizadora, promotora de disciplina para integração sociocultural –, professor, aluno, metodologia e avaliação. Sua metodologia tem como base o interacionismo, a interdisciplinaridade e o pensamento complexo. O interacionismo teria sido criado por Vigotski, que trata da aprendizagem como dependente da interação com o outro, o que faz da linguagem a principal mediadora entre as relações sociais e a aprendizagem, tendo, assim, papel organizador definitivo sobre o raciocínio e funções psicológicas (atenção, memória e formação de conceitos). A interdisciplinaridade colabora ao trazer a questão da integração curricular, pela interface entre diferentes disciplinas e pela dissolução da fragmentação do conhecimento e da dicotomia entre ensino e pesquisa, valorizando a relação direta do aluno com a aquisição do saber. “*Dessa forma, o enfoque é dado ao ensinar a aprender, a estudar, a pensar*”. (DOM BOSCO, s/d⁴⁴). O pensamento complexo valoriza a multiplicidade e a interação entre diversos sistemas que compõem a realidade. Propõe o equilíbrio entre o pensamento sistêmico (complexo) e linear,

⁴² Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁴³ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

considerando o todo biopsicossocial que envolve a vida humana. (DOM BOSCO, s/d⁴⁵). Todo este conjunto de teorias é apontado como o fundamento dos planos e ações pedagógicas do Dom Bosco.

4.2.2 Objetivo

O Sistema Objetivo declara os ideais que alimentam sua proposta: unir a utilização dos recursos tecnológicos, necessários para a formação para uma realidade globalizada e em constante transformação, a uma sólida formação envolvendo linguagem, raciocínio lógico-matemático, iniciação científica, consciência do meio ambiente, visão histórica, formação artística, ética e construção da cidadania. (OBJETIVO, 2013⁴⁶). Em sua proposta pedagógica, não cita autores ou teorias como fundamentos. Traz sua concepção de aprendizagem e a metodologia utilizada com cada faixa etária sem, contudo, citar referências. Afirma que: “O Colégio Objetivo elaborou processos próprios de ensino, que se revelaram da maior eficiência e cuja principal característica é a de estimular a criatividade do aluno por meio de programação orientada”. (OBJETIVO, 2013, p. 20⁴⁷). Esta programação orientada ficaria a cargo de profissionais especializados, no que se incluem professores, psicólogos, pedagogos e demais funcionários. Há também uma Divisão de Sistemas e Métodos de Aprendizagem, responsável pela capacitação dos professores e pela constante atualização da metodologia de ensino e das práticas pedagógicas.

Sobre a Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental (0 a 6 anos de idade), se considera a etapa de formação dos principais instrumentos de relação com a realidade

⁴⁵ Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php> e <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ei/concepcao-pedagogica/>>. Acessados em: 20 ago. 2013.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013. Esta referência, mesmo em se tratando de uma página virtual, inclui numeração de páginas, pois a proposta pedagógica é apresentada no formato de um livro eletrônico.

externa. Segundo eles, a criança age socializando-se, ao descobrir, inventar, perguntar. A escola oferece, então, as condições para que as crianças assim o sejam e desenvolvam suas múltiplas habilidades, ao ser um ambiente lúdico e de socialização e desenvolvimento. O método de alfabetização implica na promoção do desejo das crianças de utilizar o código alfabético. A didática adotada favorece reflexão, invenção e troca de experiências via linguagem. A chamada “metodologia ativa” se baseia na ideia de que se aprende pela ação e pela experimentação. *“A aprendizagem é o processo pelo qual um comportamento, ou a disponibilidade para um comportamento, é modificado pela experiência”*. (OBJETIVO, 2013, p. 13⁴⁸). Dessa maneira, parte-se do concreto para o abstrato, em atividades que permitam a análise e síntese.

No Ensino Fundamental é reforçada a metodologia ativa, da aprendizagem pela atividade. É, em suas palavras, o “aprender fazendo”. Para cada atividade se leva em consideração o ritmo e as diferenças individuais dos alunos. (OBJETIVO, 2013⁴⁹).

No planejamento e execução de cada atividade, são levados em conta o nível de conhecimento dos alunos, o seu ritmo de aprendizagem e os tipos de motivação que os inspiram. Esse procedimento visa a respeitar as diferenças individuais e as características mais importantes da criança, na realização de cada uma das atividades. (OBJETIVO, 2013, p. 20⁵⁰).

O mesmo aparece na base metodológica do SOME, que apesar de ser direcionado a escolas públicas, não deixa de representar a concepção deste sistema de ensino. Sua proposta pedagógica diz:

[...] valorizamos as pessoas e o conhecimento prático, estimulamos a conquista do pensamento autônomo e independente, damos ênfase aos

⁴⁸ Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/ensino_fundamental.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

processos participativos e total importância aos processos de construção de novos conhecimentos. (OBJETIVO, 2013⁵¹).

Em sua base metodológica se destaca a importância de formar diretores, coordenadores e professores cuja prática seja coerente com uma concepção de aprendizagem por competência, de compreensão, interpretação, acompanhamento e intervenção, se necessário, no mundo. Especificamente na formação de professores, inclui-se um módulo sobre metodologia, ensinando a metodologia por resolução de problemas, embasada em um currículo por competência. (OBJETIVO, 2013⁵²). Tais ideias sinalizam uma base teórica, não anunciada nos documentos utilizados como fonte de pesquisa.

Em todo momento se destaca o quanto a metodologia perpassa a questão da tecnologia, com ambientes equipados com recursos multimídia, possibilidade de acompanhar exercícios resolvidos pela Internet, aulas online. Tudo visando acompanhar uma realidade em constante transformação. (OBJETIVO, 2013⁵³).

4.2.3 Positivo

Os valores do Grupo Positivo são: a construção do saber (consciência do universo e das teorias explicativas da realidade, sendo estas criadas e transformadas pelo homem), ética (fazer o bem em busca da felicidade), força do trabalho (processo em que o homem transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo) e progresso humano (avanço intelectual, moral e acumulação de bens materiais, capazes de transformar a vida). (POSITIVO, s/d⁵⁴). O

⁵¹ Disponível em: <<http://www.objetivo.br/some/propostas.asp>>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁵² Disponível em: <http://www.objetivo.br/some/arquivos/SOME_proposta_atendimento_pedagogico.pdf>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁵³ Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 20 ago. 2013.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=14>>. Acessado em: 23 ago. 2013.

website do Grupo Positivo também não cita autores ou teorias que orientam sua proposta pedagógica e fundamentam suas práticas.

Sobre sua metodologia, se diz: “*Com tecnologia e métodos inovadores, o Colégio Positivo trabalha pelo aprendizado dinâmico, buscando despertar no aluno o interesse pelo conhecimento e estimular o hábito de estudo diário*”. (POSTIVO, s/d⁵⁵). A tecnologia mais uma vez aparece como importante fator para a aprendizagem, sendo que os colégios contam com ambientes multimídia, conexão à Internet sem fio em diversos espaços, portal educacional, uso de netbooks, tablets e mesas educacionais nas salas de aula e outros ambientes. (POSTIVO, s/d⁵⁶). O Ensino Médio conta, inclusive, com o livro digital, no qual os conteúdos do material didático estão disponíveis em formato multimídia, incluindo links adicionais e questões inéditas, só disponíveis neste meio virtual. (POSTIVO, s/d⁵⁷)

A metodologia é constantemente atualizada via Sistema Positivo de Ensino (SPE), que conta com um centro de pesquisas que busca novas tendências e ferramentas de ensino. “*O Sistema Positivo de Ensino oferece soluções educacionais para toda comunidade escolar, aliando inovação tecnológica e respeito às potencialidades individuais dos alunos e professores a uma moderna proposta metodológica de ensino*”. (POSTIVO, s/d⁵⁸)

Para cada faixa etária o SPE elabora um material didático específico, de acordo com a maneira com que se aprende em cada idade. Os chamados Grupos 1 e 2 compreendem livros e recursos pedagógicos destinados ao trabalho com crianças entre 0 a 3 anos de idade. Apenas na descrição deste material que foi possível encontrar seu embasamento teórico explícito: sua elaboração é fundamentada em autores como Piaget, Vigotski, Henri Wallon, Donald Winnicott, Yves de la Taille, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Tizuko Morchida Kishimoto, entre outros.

⁵⁵Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=33>>. Acessado em: 23 ago. 2013.

⁵⁶Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=266>>. Acessado em: 23 ago. 2013.

⁵⁷Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/novo-ensino-medio.html#NOVOENSINOMEDIO_boxDigital>. Acessado em: 23 ago. 2013.

⁵⁸Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>>. Acessado em: 23 ago. 2013.

4.2.4 Em síntese

Em termos de fundamentação, o Dom Bosco cita uma série de autores e teorias que embasam seu norte teórico, prático e metodológico, explicitando um ecletismo de fontes de suas concepções acerca da educação e do conhecimento. Apesar de os outros sistemas não citarem autores, foi possível identificar o que fundamenta suas práticas pedagógicas, principalmente acerca da metodologia. No caso, o método do “aprender fazendo” do Objetivo, e a metodologia “inovadora” e “tecnológica” do Positivo. Fontes não foram citadas, mas nem por isso as concepções teórico-metodológicas estão ocultas. De qualquer maneira, a própria não especificação teórico-metodológica torna-se um dado passível de análise, o que é explorado no próximo capítulo.

4.3 CURRÍCULO

Neste eixo são exploradas as disciplinas e conteúdos trabalhados em cada fase de ensino. Além do currículo, são exploradas também as atividades extracurriculares, bem como outros projetos pedagógicos e seus objetivos. É pela definição e sequenciamento dos conteúdos escolares que nos aproximamos da ideia do tipo de conhecimento que é valorizado nas instituições de ensino.

4.3.1 Dom Bosco

O Dom Bosco oferece um currículo, atividades extracurriculares e acesso à tecnologia de maneira diferenciada para cada faixa etária e etapa de ensino. De forma geral, *“O currículo do Colégio Dom Bosco está focado no desenvolvimento de habilidades*

conceituais, procedimentais e atitudinais que conduzem à formação de competências básicas para cada fase". (DOM BOSCO, s/d⁵⁹). O currículo abrange três dimensões: currículo em ação (o que ocorre em sala de aula), currículo oculto (relacionamento em sala de aula dos professores e alunos) e currículo desafio (chance dos alunos criarem e participarem de projetos de seu interesse). (DOM BOSCO, s/d⁶⁰).

Com base no material didático utilizado, no currículo regular da Educação Infantil têm-se atividades relacionadas ao movimento, linguagem, matemática e natureza e sociedade. (DOM BOSCO, s/d⁶¹). Brincar no parquinho também faz parte das atividades diárias, reservado para momentos lúdicos e recreativos. (DOM BOSCO, s/d⁶²). Como atividades extras, oferta-se a prática de esportes, música e balé, dependendo da idade do aluno. (DOM BOSCO, s/d⁶³)

A Educação Bilíngue é ofertada do nível III da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Envolve aulas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Artes, Ciência e Tecnologia, educação pessoal, social e física, tendo aulas em inglês para que se aprenda o idioma na rotina e de forma lúdica. (DOM BOSCO, s/d⁶⁴).

A partir do Ensino Fundamental, se organizam as habilidades de cada disciplina em três áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias (DOM BOSCO, s/d⁶⁵), de acordo com as diretrizes curriculares nacionais vigentes.

Do 1º ao 5º ano, existem os laboratórios de aprendizagem, visando o reforço das habilidades dos alunos, o desenvolvimento de competências na construção do

⁵⁹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶⁰Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶¹Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ei/colecao-vamos-brincar/visualizar/948>>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶²Disponível em: <<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/funcionamento.php>>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶³Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/educacao_infantil_novo.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶⁴Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/educacao_bilingue.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶⁵Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

conhecimento. Neles se estimula a memória, linguagem, psicomotricidade e raciocínio lógico-matemático de forma lúdica, pela solução de situações problema. Trata-se de um atendimento à individualidade dos alunos, de acordo com suas especificidades. “*Aceitar e valorizar a diversidade de estilos individuais de aprender é o primeiro passo quando se busca o atendimento personalizado*”. (DOM BOSCO, s/d⁶⁶). Do 6º ao 9º ano o que se tem é um apoio pedagógico por meio de aulas de assistência, visando a consolidação e ampliação de conhecimentos, não se destinando apenas a alunos com dificuldades de aprendizagem. (DOM BOSCO, s/d⁶⁷).

Têm-se como atividades permanentes no Ensino Fundamental a visita semanal à biblioteca, Artes, Educação Física, Inglês e Música. (DOM BOSCO, s/d⁶⁸). A leitura e produção de textos também são atividades rotineiras, por serem consideradas competências básicas para a aprendizagem e formação do educando. Pretende-se formar um leitor apto a dialogar com os textos e selecioná-los de acordo com sua necessidade, bem como um escritor produtor de textos coerentes e eficazes. (DOM BOSCO, s/d⁶⁹).

Oportunizam-se como atividades extras nesta fase de ensino a Iniciação ao Esporte, Robótica, Música, Dança, Artes Plásticas e Cênicas, além de projetos sociais, culturais, ambientais e as Olimpíadas Dom Bosco. As Olimpíadas, destinadas até os alunos do Ensino Médio, visam fortalecer valores de solidariedade, respeito, superação de limites e descoberta dos próprios talentos, além de oportunizarem a confraternização da “família Dom Bosco”. Ainda em se falando de Ensino Fundamental, os alunos do 5º ano, especificamente, ainda participam do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), em parceria com a Polícia Militar. (DOM BOSCO, s/d⁷⁰).

⁶⁶Disponível em:

<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/1a4_laboratorio_de_aprendizagem.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶⁷Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/5a8_apoio_pedagogico.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶⁸Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/1a4_atividades_permanentes.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁶⁹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/5a8_leitura.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷⁰Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/1a4_novo.php> e <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/5a8_olimpiadas.php>. Acessados em: 27 ago. 2013.

Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, além do currículo regular, é oferecido o ensino em período integral. Este é composto por um período de currículo regular, igual ao das turmas de meio período, e o contraturno, com atividades diferenciadas envolvendo línguas, tecnologia e projetos de desenvolvimento intelectual, afetivo e físico. O contraturno também envolve a resolução das tarefas e trabalhos para casa, programas de estudo e preparo para as avaliações, além de passeios e visitas a indústrias, lojas, parques, entre outros. (DOM BOSCO, s/d⁷¹).

O Ensino Médio, além do currículo voltado para a preparação para o vestibular desde o 1º ano, conta com o *Projeto Cobrões*, com várias disciplinas ministradas de maneira ampliada e aprofundada, destinado a alunos em busca das vagas mais concorridas. (DOM BOSCO, s/d⁷²). O currículo inclui simulados, programas de revisão e de “treineiros” para o vestibular. (DOM BOSCO, s/d⁷³).

Para cada nível de ensino, como já colocado, são oferecidas atividades extracurriculares. Além disso, há o “ensino modular”, que inclui aulas bastante diversificadas.

Individualizar a educação é levar em conta habilidades particulares, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. Por isso, além de diversas atividades extracurriculares, o Dom Bosco disponibiliza o ensino modular. São várias atividades extracurriculares, para todos os níveis de ensino. (DOM BOSCO, s/d⁷⁴).

Tais atividades incluem iniciação à música, dança (balé clássico) e esporte (poliesportivo e judô) para a Educação Infantil. Informática básica, iniciação ao esporte (poliesportiva, tênis, handebol, basquete, futsal, vôlei, capoeira e ginástica rítmica), pintura

⁷¹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/opcoes_de_ensino.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷²Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/ensino_medio_novo.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷³Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/em_preparacao_para_o_vestibular.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷⁴Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/opcoes_de_ensino.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

em tela, teatro, iniciação à música (teclado, grupo de flauta), à dança (balé clássico, jazz, street dance, sapateado americano, sapateado irlandês), iniciação ao desenho (história em quadrinhos) e ginástica rítmica desportiva (GRD) para o Ensino Fundamental (1º a 7º ano). Por fim, teatro, pintura em tela, teclado, iniciação ao desenho (história em quadrinhos) e iniciação à dança (*jazz, street dance*, sapateado americano, sapateado irlandês) para 8º e 9º ano e Ensino Médio. (DOM BOSCO, s/d⁷⁵).

O incentivo aos esportes é parte importante dos colégios, que já ganharam vários títulos, de locais a internacionais, e formam atletas e técnicos de importância. Há dez anos suas equipes masculinas e femininas vêm se destacando no handebol, basquete e vôlei. Tal sucesso é atribuído às bolsas de incentivo, ao manejo das provas em datas especiais para os atletas e ao alto nível técnico das equipes que os formam. (DOM BOSCO, s/d⁷⁶).

Todos os níveis de ensino também têm a oportunidade de participar de passeios culturais (que visam formar cidadãos), festa junina e projetos pedagógicos especiais, tais como: *Responsabilidade social e ambiental – um dom de poucos* (ações filantrópicas e coleta de lixo); *Dom Bosco nos esportes* (diversas modalidades premiadas em torneios de nível local a internacional); *Projeto Geração do Bem* (atuação em instituições assistenciais locais); *Oficina das Mães* (trabalhos manuais voluntários doados para instituições). Cada um dos projetos são experiências que visam, respectivamente, o contato com a realidade para uma formação completa; o desenvolvimento da cooperação, e de espírito de equipe; exercício da solidariedade e empreendedorismo; desenvolvimento de habilidades e aptidões. Outros projetos apenas citados, sem descrição, são: *Projeto Pais Gestores do Futuro*; *Projeto Drogas, não: eu sou + eu* e *Semana da Saúde*. (DOM BOSCO, s/d⁷⁷). O Ensino Médio tem a chance de participar, ainda, de um projeto específico, de Orientação Profissional.

⁷⁵Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/opcoes_de_ensino.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷⁶Disponível em: <<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/esporte.php>>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷⁷Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/proposta_pedagogica_projetos.php> e <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_olimpiadas.php>. Acessados em: 27 ago. 2013.

[...] os atributos de empregabilidade, persistência frente a obstáculos e frustrações, resolução de soluções-problema, administração do tempo, motivação, inovação, são trabalhados de forma significativa, individualmente e em grupo, no Programa de Orientação Profissional realizado com os alunos do Ensino Médio do Colégio Dom Bosco. (DOM BOSCO, s/d⁷⁸)

O foco desse trabalho de Orientação Profissional, segundo eles, é o desenvolvimento de habilidades tais como liderança, trabalho em equipe e autoconhecimento. (DOM BOSCO, s/d⁷⁹).

Além destes projetos, são promovidos em todos os níveis de ensino os Projetos de Integração, com passeios a museus, teatros, parques, cidades históricas para melhorar as inter-relações entre os alunos e aprimorar seus conhecimentos. (DOM BOSCO, s/d⁸⁰).

4.3.2 Objetivo

O currículo dos colégios Objetivo também se encontra apresentado de acordo com cada etapa de ensino. O 1º ano do Ensino Fundamental encontra-se descrito junto com a Educação Infantil, provavelmente devido a faixa etária das crianças, que hoje chegam ao Fundamental no ano de completarem 6 anos de idade, o que até recentemente considerava-se como idade correspondente ao nível infantil.

Para as crianças, afirmam que o que se ensina vai muito além do ler, escrever e calcular, estimulando o desenvolvimento das funções cognitivas, a assimilação de conhecimento e elaboração de valores éticos e estéticos. A alfabetização, foco deste nível de ensino, respeitaria o ritmo e a individualidades dos alunos. “*O aluno pesquisa, apresenta*

⁷⁸Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/em_orientacao_profissional.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁷⁹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/em_desenvolvimento_de_atividades.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

⁸⁰Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_atividades_extras.php>. Acessado em: 27 ago. 2013.

sempre as suas hipóteses e questiona as experiências que já traz consigo". (OBJETIVO, 2013, p. 10⁸¹).

O currículo da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental se estrutura nas seguintes atividades: Introdução à lógica natural e atividades pré-numéricas; Códigos, comunicação, expressão e representação; Natureza e Cultura; Movimento; Música; Artes Visuais; Educação Física; Inglês e Informática. Além deste currículo, tem-se uma programação que envolve jogos, conscientização ecológica, educação sensorial, socialização, estímulo da criatividade e do senso crítico, desenvolvimento de aptidões, do raciocínio lógico e do senso estético, juntamente ao desenvolvimento da personalidade (o que se repete na descrição do Ensino Fundamental). De acordo com o sistema, as atividades de sala de aula são vivenciadas na prática, no ambiente escolar e extraescolar (excursões a museus, parques, sítios), de acordo com os interesses dos alunos. Assistir peças teatrais ao longo do ano também é uma atividade complementar. Além disso, no primeiro semestre, se promove um acampamento de duas noites fora de casa, o que exige independência e responsabilidade. (OBJETIVO, 2013⁸²).

O Ensino Fundamental, de acordo com o material didático utilizado, tem em seu currículo Matemática, Ciência, História, Geografia, Português, Música, Inglês, Informática e Artes Visuais (esta última citada apenas no material destinado a alunos de 2º a 5º ano). Para uma formação plena no Ensino Fundamental, além das informações, construção e troca de conhecimentos, são oferecidas atividades culturais e esportivas. Cada atividade leva em conta, segundo eles, os conhecimentos prévios, o ritmo de aprendizagem e as motivações dos alunos. Atividades complementares citadas compreendem passeios pedagógicos (indústrias, museus, parques, jardins, centros de pesquisa científica, peças de teatro entre outros), viagens ao exterior (Disneyworld), acampamentos, e eventos culturais (festas juninas, *Festival de Arte e Comunicação (FAC)*, *Concurso Literário Interno do*

⁸¹Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁸²Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

Colégio Objetivo (CLICO), *Festival Interno do Colégio Objetivo* (FICO), *Arte e Cultura no Colégio Objetivo* (ARCCO)). Projetos filantrópicos envolvendo alunos, pais, professores e funcionários também se incluem como atividades extracurriculares. (OBJETIVO, 2013⁸³).

O Ensino Médio tem em comum com o Fundamental a participação no FICO, ARCCO, festas juninas, excursões e projetos filantrópicos, tendo ainda a *Oficina Literária* (leitura e adaptação de obras literárias para o teatro) e *Encontro Cultural* (pesquisa e exposição de trabalhos envolvendo assuntos do cotidiano). Seu currículo envolve aulas de Português, História, Geografia, Inglês, Biologia, Física, Química, Matemática, Informática (apenas para 1º ano) e Espanhol (optativo). A maior parte do conteúdo programático é estudada no 1º e 2º ano, sendo o 3º uma grande revisão, com foco no vestibular. (OBJETIVO, 2013⁸⁴).

Além das disciplinas pertencentes ao currículo, o Ensino Médio dispõe de aulas especiais sobre obras literárias e laboratório de redação como atividade permanente. Também conta com cursos especiais, com ênfase em certas disciplinas, para preparar os alunos para determinados vestibulares, sendo eles o curso especial para Ciências Exatas, Medicina, Humanidades, Desenho Geométrico e Geometria Descritiva e Linguagem Arquitetônica. O aluno pode, ainda, escolher as disciplinas nas quais deseja se aprofundar. Os simulados fazem parte da rotina dos alunos do Ensino Médio, como mais uma estratégia de preparação para o ingresso no Ensino Superior. Existe um serviço de Orientação Profissional e Educacional, que cuida da adaptação desses alunos e da definição profissional. (OBJETIVO, 2013⁸⁵).

O Objetivo promove Projetos de Incentivo à Leitura e à Escrita, *Programa Alimentação Saudável* (ações educativas ao longo do ano letivo para Educação Infantil a Ensino Fundamental), *Programa Objetivo de Incentivo ao Talento* (com cursos

⁸³Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁸⁴Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/ensino_medio.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁸⁵Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

extracurriculares especificamente elaborados para os alunos portadores de altas habilidades), *Programação Avançada* (para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental a 2º ano do Ensino Médio que queiram avançar, estudando matérias das séries seguintes) e curso preparatório para as Olimpíadas Científicas (de Física, Química, Astronomia, Informática, Robótica e Biologia). (OBJETIVO, 2013⁸⁶).

A *Escola do Mar* e a *Escola da Natureza* também envolvem atividades extracurriculares que podem ser cursadas por alunos de Ensino Fundamental ao Superior, visando formar pesquisadores conscientizados sobre a importância da preservação ecológica. A *Escola do Mar*, instalada em Angra dos Reis-RJ, possui laboratórios equipados para aulas sobre Ecossistema, Planctologia, Meteorologia, Aquacultura, Manguezal e Mergulho. A *Escola da Natureza* tem suas instalações há 25 quilômetros de Manaus-AM. (OBJETIVO, 2013⁸⁷).

Na área esportiva, são oferecidas aulas de voleibol, basquete, handebol, futebol, futsal, natação, artes marciais e tênis. Em termos de eventos esportivos, promovem os *Jogos Internos e Abertos do Colégio Objetivo* (JICO e JACO, respectivamente, além do JICÃO, que é um campeonato entre as unidades do Objetivo), *Olimpíadas e Gincana do Colégio Objetivo* (GINCO), todos visando a troca de experiências e sociabilidade entre os estudantes. O colégio já participou e recebeu títulos em campeonatos esportivos internacionais realizados nos Estados Unidos da América. (OBJETIVO, 2013⁸⁸).

4.3.3 Positivo

Em sua proposta pedagógica o Colégio Positivo sustenta que, de forma geral, incentiva o esporte, a cultura e a formação de valores, o que já nos dá uma noção da

⁸⁶Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁸⁷Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁸⁸Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 29 ago. 2013.

construção de seu currículo e das atividades extracurriculares. Juntamente, afirma que a matriz curricular que fundamenta seu material didático tem como base as orientações do Ministério da Educação (MEC) e documentos legais da Educação Nacional. (POSITIVO, s/d⁸⁹).

Para a Educação Infantil o trabalho é dividido em quatro eixos: pesquisa (para descobrir o mundo), histórias (exercitar a escuta, imaginação, interpretação e conto), jogos (para raciocínio lógico, comunicação, socialização, trabalho em equipe, respeito a regras) e arte (desenvolvimento da sensibilidade estética e criatividade). Para alunos de 4 ou 5 anos de idade, além das aulas em horário regular (13:40 às 18 horas), são oferecidas também aulas em período integral (8:20 às 18 horas) ou semi-integral (10 às 18 horas). (POSITIVO, s/d⁹⁰).

Com base no material didático, o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental inclui aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Língua Inglesa e Educação Física, nas quais se trabalham os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, identidade e autonomia. Do 2º ao 5º ano há a implantação gradual da disciplina de Filosofia, trabalhada de maneira a acompanhar as demais áreas de conhecimento. Objetiva-se o despertar do senso crítico, ética, reflexão e diálogo. (POSITIVO, s/d⁹¹). No Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) o currículo inclui aulas expositivas, saídas pedagógicas e aulas práticas em laboratórios, para que se crie o hábito de estudo e um aprendizado dinâmico. (POSITIVO, s/d⁹²).

O Ensino Médio é oferecido no currículo tradicional, bem como o Especial (aulas em período integral), Ensino Médio + (de carga horária ampliada) e o Ensino Médio integrado ao

⁸⁹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado.html>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁹⁰Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=33>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁹¹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-fundamental-1.html>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁹²Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=33>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

curso de disciplinas de formação em Jogos Digitais Básico (oferecido a alunos do 1º ano). (POSITIVO, s/d⁹³).

Cada aluno tem a opção de realizar duas atividades complementares no Colégio Positivo, sendo uma delas esportiva e outra cultural. As habilidades desenvolvidas são apresentadas em eventos ao longo do ano. (POSITIVO, s/d⁹⁴). Para o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental têm-se aulas de iniciação musical (para 2º ano), grupo vocal (para 3º ano), artes, natação, futsal, ginástica rítmica e artística, judô e balé. Para 4º e 5º ano não se tem mais iniciação musical, e inclui-se na lista de atividades acima a iniciação ao basquete e ao voleibol. Do 6º ao 9º ano os alunos podem escolher entre grupo vocal, teatro, natação, futsal, ginástica rítmica, basquete e voleibol. O 1º e 2º ano do Ensino Médio têm como opção natação, musculação, ginástica de academia, teatro, grupo vocal, futsal, voleibol e basquete. O Colégio Internacional tem outras propostas de atividades complementares, oferecendo para a Educação Infantil judô, jogos de raciocínio, brincadeiras aquáticas, marcenaria e oficina do brinquedo. O Ensino Fundamental I tem acesso ao judô, jazz, violão, basquete, flauta, polo aquático, ioga e grupo vocal em inglês. (POSITIVO, s/d⁹⁵).

A língua inglesa é ensinada desde a Educação Infantil, e supervisionada pelo Centro de Línguas Positivo (CLP). No Ensino Fundamental o Inglês é ensinado no horário curricular, mas com estrutura de escola de idiomas, sendo as turmas divididas em grupos reduzidos, de acordo com o domínio da língua. Os alunos do 9º ano são preparados para prestar os exames de proficiência da Universidade de Cambridge. (POSITIVO, s/d⁹⁶).

Os alunos também têm a oportunidade de participar de projetos voluntários promotores de responsabilidade social, com foco na educação, meio ambiente e

⁹³Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=33>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁹⁴Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=35>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁹⁵Disponível em: <http://www.colegiopositivo.com.br/cmspositivo/uploads/imagens/files/Guia_Atividades_Complementares_2013.pdf>. Acessado em: 29 ago. 2013.

⁹⁶Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=210>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

mobilização social, para desenvolver as comunidades em que o Positivo atua. (POSITIVO, s/d⁹⁷).

4.3.4 Em síntese

Em todos os sistemas encontramos uma variedade de atividades curriculares e extracurriculares. Em comum, tem-se a oferta de atividades extras diferenciadas para cada nível de ensino e respectiva faixa etária, com um destaque especial dado à prática de esportes. O Dom Bosco e Objetivo, inclusive, exaltam os prêmios obtidos em campeonatos esportivos. Projetos filantrópicos e passeios culturais também são citados por todos os colégios. O Dom Bosco e Objetivo enfatizam, ainda, o foco dado aos vestibulares no Ensino Médio, nível de ensino que conta, em complemento, com serviços de Orientação Profissional.

A formação de valores é destacada por todos como um dos objetivos da estruturação curricular. Além disso, o desenvolvimento da personalidade, raciocínio lógico, criatividade, senso estético, criticidade, comunicação, trabalho em equipe e sociabilidade é também citado com frequência como objetivo das diversas atividades oferecidas.

4.4 MATERIAL DIDÁTICO

A descrição do material didático compreende a composição das apostilas e demais recursos didático-pedagógicos, diretrizes utilizadas para sua formulação e metodologia de utilização. Em complemento às atividades curriculares e extracurriculares, o material e demais recursos didáticos nos ajudam a compreender o que se entende por conhecimento e

⁹⁷Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/instituto/>>. Acessado em: 29 ago. 2013.

por aprendizagem, pois é neste conjunto que fica explícito o que, como e para que ensinar e aprender.

4.4.1 Dom Bosco

O material didático do Sistema de Ensino Dom Bosco é formulado com base nos pilares de seriedade, competência, consciência e dedicação. Todos os níveis de ensino contam com material apostilado, complementado por material digital disponível em seu portal, denominado Dom Digital. (DOM BOSCO, s/d⁹⁸). O portal agrupa mais de 500 atividades interativas e cerca de 55 mil páginas de conteúdo exclusivo. (DOM BOSCO, s/d⁹⁹). Com login e senha os alunos conseguem acessar tais conteúdos, que envolvem jogos educativos, textos, notícias, exercícios extras e resolvidos, simulados, dicas a respeito de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), chats para tirar dúvidas com professores online, arquivos em multimídia (vídeos, animações, jogos), obras literárias, orientações acerca de profissões, dentre outros. Todos os alunos dos colégios Dom Bosco e demais escolas conveniadas podem acessar o Dom Digital. O site da “turminha Dom Bosco” não exige login e senha, e permite o acesso livre a diversas atividades e conteúdos direcionados para o público infantil, envolvendo os personagens que fazem parte do material didático do Dom Bosco. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁰).

Os colégios Dom Bosco contam em sua estrutura com espaços equipados com diversos recursos pedagógicos, como laboratórios de Química, Física e Biologia, que permitem a combinação do raciocínio dedutivo e dados experienciais em forma de pesquisa, laboratórios de informática, utilizados desde a Educação Infantil (Jardim I), e biblioteca

⁹⁸Disponível em:

<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/proposta_pedagogica_material_didatico.php>.

Acessado em: 03 set. 2013.

⁹⁹Disponível em:

<<http://digital.dombosco.com.br/frontdoor/0,5884,DBC,00.html>>. Acessado em: 03 set. 2013.

¹⁰⁰Disponível em: <<http://www.turminhadombosco.com.br/>>. Acessado em: 03 set. 2013.

contendo computadores, obras de referência, didáticas, infanto-juvenis, literárias, periódicos, gibis, CD-ROMs e mapas, os quais facilitam a aprendizagem como instrumentos de acesso à informação e cultura. (DOM BOSCO, s/d¹⁰¹). Mas em parceria com a Pearson, o Sistema de Ensino Dom Bosco oferta recursos tecnológicos complementares. Disponibiliza os laboratórios virtuais de Física e Química, que permitem simular experiências e observar suas consequências em segurança. Há também a biblioteca virtual, com acervo de mais de 1800 títulos em formato digital. Como diferencial para a concorrência e potencialização da aprendizagem, aulas com projeções em 3D. Além disso, utilizam-se lousas digitais de tela sensível ao toque, e livro eletrônico, ou seja, todo o material didático Dom Bosco encontra-se digitalizado e com recursos extra de animação, vídeos e dicionário. (DOM BOSCO, s/d¹⁰²).

Mas a utilização de recursos didáticos e tecnológicos em sala de aula varia de acordo com o nível de ensino. A Educação Infantil conta com laboratório de Informática, salas especiais para as aulas de Artes e Música e dispõe da tecnologia da lousa eletrônica e do Livro Mágico (não descrito). (DOM BOSCO, s/d¹⁰³). As salas de aula são denominadas “estúdios”, equipadas com espelhos e quadros de giz até o chão, respeitando a altura dos alunos, mobília anatômica, aparelhos de DVD, local para higiene e brinquedos pedagógicos especiais. A sala é ainda decorada com painéis que auxiliariam na construção da noção temporal, tais como chamada, quadro de aniversariantes, calendário e condições do tempo. Cada criança possui um espaço privativo e um escaninho para guardar suas atividades, sendo que algumas destas são expostas em murais para que os pais possam acompanhá-las, bem como se possa valorizar a criatividade das crianças. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁴).

¹⁰¹Disponível em: <<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/funcionamento.php>>. Acessado em: 03 set. 2013.

¹⁰²Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend//solucoes-digitais/visualizar/1216>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹⁰³Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/educacao_infantil_novo.php>. Acessado em: 03 set. 2013.

¹⁰⁴Disponível em: <<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/funcionamento.php>>. Acessado em: 03 set. 2013.

Para o Ensino Fundamental I as carteiras são dispostas em células, para facilitar os trabalhos em equipe e a interação entre os colegas e com os professores. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁵). Acrescenta-se, em termos de tecnologia, o uso de notebooks e tablets, aulas em 3D e disponibilidade do livro eletrônico. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁶). São utilizados para pesquisa, apresentação de trabalhos e em momento lúdicos. Além disso, livros, gibis, cartazes e jogos educativos também são recursos utilizados diariamente para, segundo eles, estimular a criatividade e levar a uma “aprendizagem significativa”. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁷).

As mesmas tecnologias disponíveis ao Ensino Fundamental I também se aplicam do 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio, sendo que este último nível conta ainda com mais dispositivos no portal Dom Digital, como os plantões online para tirar dúvidas e informações de orientação profissional. Com foco no vestibular, no Ensino Médio também se tem o diferencial de aulas especiais, simulados e material diferenciado para as aulas no período da tarde. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁸).

Uma vez descritos os vários recursos pedagógicos, cabe falar especificamente dos livros. Para a Educação Infantil tem-se a coleção “Vamos brincar?”, com nome e composição diferenciada para cada faixa etária. De forma geral, trazem atividades bastante lúdicas, que respeitam a cultura do aluno e que trabalham o desenvolvimento motor e da noção corporal, de acordo com o sistema. Com base no sociointeracionismo, teriam o propósito de encantar, educar, divertir e despertar a fantasia da criança. As crianças de 1 a 3 anos de idade recebem um livro integrado, um livro com atividades relacionadas a datas comemorativas e um álbum. De 3 a 4 anos de idade tem-se material relacionado à Linguagem, Matemática, Movimento, Natureza e Sociedade, datas comemorativas e almanaque, o qual é substituído por livro dos jogos e livro dos brinquedos (para

¹⁰⁵Disponível em: <<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/funcionamento.php>>. Acessado em: 03 set. 2013.

¹⁰⁶Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_novo.php>. Acessado em: 03 set. 2013.

¹⁰⁷Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_recursos_audio_visuais.php>. Acessado em: 03 set. 2013.

¹⁰⁸Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/ensino_medio_novo.php>. Acessado em: 03 set. 2013.

confeção de brinquedos) na faixa etária de 4 a 5 anos. O material destinado a crianças de 5 a 6 anos já tem como foco a sistematização do conhecimento das letras. Os livros dos jogos e dos brinquedos são substituídos por gibis e livros do alfabeto. (DOM BOSCO, s/d¹⁰⁹).

O material do Ensino Fundamental visa que o aluno desenvolva a compreensão de textos e resolva atividades com autonomia, por meio de trabalhos em grupo, solução de problemas, uso da criatividade. A formulação do material se embasa no desenvolvimento de diversas habilidades e competências. (DOM BOSCO, s/d¹¹⁰). O material contém diversas atividades integradas ao portal virtual e que podem ser desenvolvidas em outras mídias, o que também se aplica ao Ensino Médio.

Para o Ensino Médio, o material, considerado como principal ferramenta para o desenvolvimento de competências, é formulado em um contexto de definição profissional, por isso, conta com a constante atualização do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, tendo como foco o Enem e vestibulares. Como a contemporaneidade resguarda um momento de flexibilidade e diversidade na organização escolar, a proposta deste material seria trazer uma diversidade de expectativas e interesses sociais e regionais. (DOM BOSCO, s/d¹¹¹). Dependendo do manejo de cada escola, há material disponível para o Ensino Médio em dois anos ou dois anos e meio, ficando o último ano, portanto, com uma programação de um ano ou seis meses, respectivamente, destinados a revisões para preparação para o vestibular. As apostilas contêm atividades, exercícios e testes retirados de vestibulares das principais universidades brasileiras. (DOM BOSCO, s/d¹¹²). Existem ainda as seguintes apostilas complementares: História e Cultura Afro-Brasileira e Física

¹⁰⁹Disponível em: <<http://www.colecaovamosbrincar.com.br/>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹¹⁰Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ef/visualizar/984>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹¹¹Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/em/visualizar/679>> e <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/concepcao-pedagogica/visualizar/657>>.

Acessados em: 06 set. 2013.

¹¹²Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/em/material-didatico/visualizar/359>>. Acessado em: 06 set. 2013.

Moderna. (DOM BOSCO, s/d¹¹³). Em 2013 foi lançada também a Coleção ENEM Pearson, que tem o Enem como referência, e que conectaria conhecimento com habilidades e competências. (DOM BOSCO, s/d¹¹⁴).

Como materiais extras, que podem também ser adotados pelas escolas conveniadas, tem-se um catálogo de livros de idiomas elaborados pela Pearson, o catálogo “Dom Empreendedor” e o catálogo “Valores e Princípios”. Os livros de idiomas são direcionados a aulas de Inglês ou Espanhol, e são estruturados de maneira diferenciada, dependendo da faixa etária do público alvo e do número de aulas do idioma planejado no currículo. (DOM BOSCO, s/d¹¹⁵). O Dom Empreendedor traz a discussão sobre a importância e papel social do trabalho, trazendo noções de empreendedorismo e mercado para alunos de Ensino Fundamental e Médio. (DOM BOSCO, s/d¹¹⁶). De maneira semelhante, a Pearson fornece para as escolas Dom Bosco e conveniadas “O Empreendedor”: *“Programa de desenvolvimento de habilidades profissionais e de competências para o empreendedorismo”*. (PEARSON, s/d¹¹⁷). Trata-se de um programa de certificação que prepara as pessoas para a qualificação profissional competente. Os alunos recebem um certificado internacional que comprova o desenvolvimento das seguintes competências: Empreendedorismo, Liderança, Solução de Problemas, Conduta no Trabalho, Colocação Profissional, Comunicação, Planejamento e Finanças Pessoais. O empreendedorismo é anunciado como promotor do desenvolvimento das competências necessárias para o mundo contemporâneo. (PEARSON, s/d¹¹⁸). O material referente a Valores e Princípios, por fim, é da seguinte maneira justificado:

¹¹³Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/em/material-didatico/visualizar/752>>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹¹⁴Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/enem/visualizar/910>>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹¹⁵Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ef/idiomas-pearson/visualizar/1016>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹¹⁶Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ef/domempreendedor-catalogo/visualizar/1020>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹¹⁷Disponível em: <<http://oempreendedorpearson.com.br/conheca.html>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹¹⁸Disponível em: <<http://oempreendedorpearson.com.br/conheca.html>>. Acessado em: 04 set. 2013.

A escola, como espaço social destinado à construção de conhecimentos histórico-científicos, pauta-se em valores humanos. É um ambiente que acolhe, reconhece e valoriza o indivíduo; incentiva as boas atitudes; interfere positivamente na sociedade mediante ação transformadora. (DOM BOSCO, s/d¹¹⁹).

Este material, direcionado a alunos do Ensino Fundamental I, trabalha temas como equipe, convivência, respeito, gentileza, cooperação, disciplina, paz, compaixão, responsabilidade. Com isso promoveria uma aprendizagem significativa, ou seja, os alunos passariam a praticar boas ações, tornando-se cidadãos conscientes, participativos, questionadores. (DOM BOSCO, s/d¹²⁰).

As escolas conveniadas ao Dom Bosco, que adquirem seu material didático, recebem assessoria pedagógica, central de atendimento para os clientes, Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), acesso ao Dom Digital, jornadas pedagógicas para formação de professores, jornadas de negócios (com foco na gestão escolar), congresso de diretores, simulado nacional do Enem (que avalia e premia alunos), campanhas de marketing e recursos tecnológicos desenvolvidos pela Pearson (anteriormente descritos). (DOM BOSCO, s/d¹²¹). Com isso, o Dom Bosco transmite suas concepções a todas as demais instituições que adquirem o material produzido por seu sistema de ensino.

4.4.2 Objetivo

Desde o início de sua proposta pedagógica, em que fala sobre seu modelo educacional, o Sistema Objetivo enfatiza a importância da utilização de recursos tecnológicos em uma realidade em constante transformação, sem os quais se torna inviável

¹¹⁹Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ef/valores-catalogo/visualizar/1021>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹²⁰Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/ef/valores-catalogo/visualizar/1021>>. Acessado em: 04 set. 2013.

¹²¹Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/institucional/quem-somos/visualizar/974>>. Acessado em: 04 set. 2013.

a vida cotidiana e profissional. (OBJETIVO, 2013¹²²). “O *material didático do Objetivo é cuidadosamente elaborado para abranger todo o conteúdo programático e responder rapidamente aos desafios e acontecimentos do mundo contemporâneo*”. (OBJETIVO, 2013¹²³).

Além do aspecto tecnológico, o material didático é, de forma geral, apresentado como sendo prático, com informações claras e abrangentes e em constante atualização de conteúdo, pedagógica, tecnológica e gráfica. (OBJETIVO, 2013¹²⁴). Novamente, o material didático será explorado de acordo com cada nível de ensino.

Na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, todo o material seria pensado de maneira a proporcionar um crescimento saudável das crianças, em todos os aspectos. Ele é descrito como inventivo, inovador e que atende integralmente aos interesses dos alunos, incentivando a criança a ser independente, segura de si e superar-se sempre. A didática favoreceria, então, a reflexão, invenção e troca de experiências, reconhecendo no aluno múltiplas habilidades. As atividades envolvem colagem, dobradura, pintura, desenho, recorte e expressão oral. O material inclui blocos de folhas brancas e pautadas, fichas com adesivos correspondentes às disciplinas trabalhadas (Linguagem, Matemática, Natureza e Cultura, Artes Visuais, Música e Inglês), distribuídos de forma diferenciada a cada série da Educação Infantil. (OBJETIVO, 2013¹²⁵). Apontam-se como recursos pedagógicos desta fase de ensino a semana de adaptação, com atividades diferenciadas para acolher as crianças; eventos sociais, como passeios e festas; e a biblioteca, que vem como um estímulo à criatividade, exploração do mundo e incentivo ao hábito de leitura. (OBJETIVO, 2013¹²⁶).

¹²²Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹²³Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/material_didatico.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹²⁴Disponível em: <<http://www.objetivo.br/convenios/ensino/historia.asp>> e <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/material_didatico.asp>. Acessados em: 06 set. 2013.

¹²⁵Disponível em: <<http://www.objetivo.br/conteudo.asp?ref=cont&id=634>> e <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/educacao_infantil.asp>. Acessados em: 06 set. 2013.

¹²⁶Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

No Ensino Fundamental, o planejamento e execução de cada atividade leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e ritmo de aprendizagem, para um ensino personalizado. Os recursos pedagógicos citados incluem laboratórios de Ciências (para aulas práticas), de Artes Visuais (para o desenvolvimento do raciocínio lógico, percepção espacial e sensibilidade estética), Música (envolvendo teclado, flauta e coral, sendo a teoria musical disponibilizada no material didático), Matemática (utilização de jogos que antecedem a assimilação de conceitos abstratos) e Informática (utilização do computador em complementos às atividades desenvolvidas em sala de aula nas diversas disciplinas). Além disso, as aulas são ministradas em salas com recursos multimídia. Para esta faixa etária, a biblioteca disponibiliza obras didáticas, dicionários, enciclopédias, periódicos e literatura infanto-juvenil. Outros recursos compreendem as chamadas aulas do futuro, que incluem: laboratório do futuro (aula em lousa eletrônica, igualmente projetada no monitor de cada aluno), aulas em 3D, viajante virtual (simulador de movimentos e velocidade, conceitos de física) e aulas virtuais (compostas por giroscópios, skates e tapetes “voadores”, que permitem aprendizagem por meio da realidade virtual). (OBJETIVO, 2013¹²⁷).

O material didático do 2º ao 5º ano é composto por cadernos de atividades com teoria e exercícios de fixação. Em paralelo, os alunos recebem pasta de jogos para Matemática, pasta de produção de texto, atividades complementares de Inglês, mapas, caderno “Conhecendo o Brasil”, agenda semestral e cadernos pautados. Os alunos de 6º a 9º ano recebem dois cadernos de atividades e um livro de literatura por bimestre. Estes mesmos alunos tem, ainda, acesso à TarefaNet, que corresponde a exercícios resolvidos passo a passo na Internet. (OBJETIVO, 2013¹²⁸).

A meta para o Ensino Médio, segundo eles, é formar cidadãos críticos e socialmente atuantes e, em paralelo, preparar para os vestibulares mais concorridos. (OBJETIVO,

¹²⁷Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹²⁸Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

2013¹²⁹). Fala-se em tecnologia educacional de ponta e material didático em constante atualização, ao que se atribuem os resultados em termos de aprovação nos vestibulares das melhores universidades. O Centro de Pesquisa e Tecnologia (CPT) é responsável por trazer novidades para o material didático, enquanto o corpo docente se dedica a selecionar todo ano questões significativas do Enem e vestibulares aplicados na época. A editora e a gráfica se responsabilizam por materializar tudo isto. Os cadernos de atividades compreendem unidades teóricas e exercícios a serem resolvidos em sala, bem como exercícios diários para casa, como forma de reforçar ou ir além do conteúdo ministrado nas aulas. (OBJETIVO, 2013¹³⁰).

O curso é estruturado de maneira a se expor a maior parte do conteúdo programático nos dois primeiros anos, ficando o terceiro com a revisão e aprofundamento da matéria. (OBJETIVO, 2013¹³¹). Os alunos do 1º e 2º ano recebem um caderno de atividades e um de tarefas de casa por bimestre, além de uma obra literária e cadernos de laboratório, informática e revisão. Os alunos do 3º ano, por sua vez, recebem bimestralmente um caderno de atividades e um de exercícios (com conteúdo de todo o Ensino Médio), isso no primeiro semestre. No segundo semestre são dois cadernos de exercícios para sala de aula e para casa por bimestre. Também recebem, ao longo do ano, material específico para o Enem, fichas-resumo, cadernos de revisão, resumo e análise de obras literárias, folhetos e tabelas de diversas disciplinas e resoluções comentadas dos vestibulares de maior destaque do país. Podem ainda assistir a aulas online, onde se discutem atualidades, se fazem orientações e revisões. (OBJETIVO, 2013¹³²).

Auditórios equipados com recursos multimídia são utilizados para aulas de videoatualidades (debate de temas de maneira interativa e dinâmica, aumentando a

¹²⁹Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/ensino_medio.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹³⁰Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹³¹Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/ensino/ensino_medio.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹³²Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

retenção do conhecimento), palestras (sobre assuntos relacionados ao mundo dos jovens e Orientação Profissional) e cineaulas (uso de filmes como apoio para aulas de História, Geografia e Português) para o Ensino Médio. Outros recursos de apoio didático compreendem salas de estudo com plantões para tirar dúvidas, TarefaNet (assim como para o Ensino Fundamental II), biblioteca e laboratórios de Biologia, Física, Química, Desenho Arquitetônico, Informática, Robótica, Comunicação e Arte, Redação, entre outros. (OBJETIVO, 2013¹³³).

Independente da fase de ensino, todos os alunos dos colégios Objetivo, da Educação Infantil aos cursos pré-vestibular, têm acesso a conteúdos exclusivos no portal virtual, mediante o uso de login e senha. Faz parte do portal desde calendário de atividades, matérias para as provas e normas e orientações, a conteúdo interativo, videoaulas, guia de profissões, simulados, textos de apoio para pesquisa escolar, entre vários outros recursos. (OBJETIVO, 2013¹³⁴).

Os professores do Objetivo e demais escolas conveniadas recebem o material didático com todos os exercícios resolvidos e dicas sobre como proceder em sala de aula. Em caso de dúvidas contam ainda com o auxílio do Departamento de Apoio Pedagógico. As escolas conveniadas ao Objetivo, além do acesso ao material didático e ao portal, recebem consultoria pedagógica e administrativa. Diretores, coordenadores e professores de cada escola conveniada recebem visitas de capacitação em que são expostas a proposta educacional, estrutura e diversas informações acerca do material didático Objetivo, como edição, elaboração, atualização, conteúdos e material de apoio. (OBJETIVO, 2013¹³⁵).

¹³³Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹³⁴Disponível em: <<http://www.objetivo.br/default.asp>>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹³⁵Disponível em: <<http://www.objetivo.br/convenios/ensino/historia.asp>> e <http://www.objetivo.br/convenios/apoio/depto_divulgacao_parcerias.asp>. Acessados em: 06 set. 2013.

Como já citado, há ainda o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), que permite acesso da rede pública de ensino ao material didático elaborado pelo Objetivo¹³⁶. Este material é descrito como claro, prático, atual, convidativo à cultura e constantemente atualizado em termos pedagógicos, tecnológicos e gráficos. É composto por cadernos de atividades e tarefas bimestrais, semestrais ou anuais, que estimulariam a criatividade, inteligência, iniciativa, liderança e perseverança desde a infância. (OBJETIVO, 2013¹³⁷). As escolas municipais conveniadas também recebem atendimento pedagógico e capacitação em eventos, visando, segundo eles, potencializar a aprendizagem dos alunos e abordar a metodologia e filosofia que embasa o material didático do Objetivo. (OBJETIVO, 2013¹³⁸).

4.4.3 Positivo

Como nos demais colégios abordados, o Positivo utiliza material didático próprio, no caso, o Sistema Positivo de Ensino (SPE), responsável pela atualização do material por meio de um centro de pesquisas interno, que conta com a colaboração de mais de 200 especialistas de diversas áreas, visando tornar o aprendizado mais prazeroso. De forma geral, se menciona que alia tecnologia ao respeito às potencialidades individuais de professores e alunos. O Sistema é adotado por escolas de todo Brasil, e inclui como material livros didáticos, softwares educativos e o portal educacional. (POSITIVO, s/d¹³⁹).

No portal podem ser encontrados conteúdos para todos os níveis de ensino, sendo que com login e senha professores e alunos do Positivo e escolas conveniadas têm acesso a diversos serviços e ferramentas, como jogos, atividades, livros integrados em formato

¹³⁶ Os sistemas Objetivo e Positivo fazem uma separação, em seus respectivos websites, entre o material didático destinado às escolas conveniadas da rede privada e as da rede pública. Porém, não expõem quais são as diferenças entre esses materiais.

¹³⁷ Disponível em: <<http://www.objetivo.br/some/sobre.asp>> e <http://www.objetivo.br/some/material_didatico.asp>. Acessados em: 06 set. 2013.

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.objetivo.br/some/sobre.asp>>. Acessado em: 06 set. 2013.

¹³⁹ Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=211>> e <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>>. Acessados em: 10 set. 2013.

digital, conteúdos multimídia, bancos de prova, videoaulas e simulados. Todos os livros didáticos também trazem links para acesso ao portal, para complementar os assuntos trabalhados em sala de aula. (POSITIVO, s/d¹⁴⁰).

O cerne do material didático é o conjunto de livros integrados, utilizados pelos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os professores recebem, ainda, material de apoio contendo resolução das atividades, orientações didáticas e programação anual com os conteúdos para todas as séries. Os livros são organizados considerando-se as especificidades de cada faixa etária, e relacionando diferentes áreas do conhecimento. Há o planejamento pedagógico horizontal, que contempla a ordem dos conteúdos a serem ensinados ao longo da vida escolar, e vertical, que diz respeito à articulação dos conhecimentos a outras áreas do saber e realidades brasileiras. (POSITIVO, s/d¹⁴¹).

O material da Educação Infantil, com base nas diretrizes do Ministério da Educação, procuraria desenvolver a criança integralmente: o físico, psicológico, intelectual e social. Os livros dos grupos 1 e 2 (crianças de 0 a 3 anos de idade) aliam o educar e o cuidar, sendo a brincadeira, descoberta, interação e afetividade os princípios norteadores. O material é composto por: *Livro de Referência para Atuação Docente*, com dados teóricos sobre desenvolvimento infantil e ações pedagógicas; *Livro de Registros e Memórias*, que auxiliam os professores na teoria e prática da avaliação das crianças desta faixa etária; *Livro de Vivências*, sendo este semestral e composto por sequências didáticas e materiais de apoio (como cartaz para chamada, reproduções de obras de arte, fantoches); *Livro de Recadinhos*, veículo de informação entre a escola e a família; *Álbum do Bebê* para o grupo 1 (0 a um ano e meio de idade), para registrar suas experimentações; *Pranchetas e Kit de Experimentação* para o grupo 2, com atividades e materiais de diferentes texturas para serem experimentadas (como lixas, tecidos e papelão ondulado). Além disso, são fornecidos

¹⁴⁰Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/novo-ensino-medio.html#NOVOENSINOMEDIO_boxDigital> e <<http://www.portalpositivo.com.br/>>. Acessados em: 10 set. 2013.

¹⁴¹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

CDs aos professores, com músicas infantis, eruditas, de MPB, histórias, ruídos, poesias, bem como livros de literatura infantil. O CD também acompanha o material dos professores dos demais níveis da Educação Infantil. (POSITIVO, s/d¹⁴²).

Para o grupo 3 deste nível de ensino, que já conta com o livro didático integrado, cada página do material é voltada para perspectivas linguísticas, socioafetivas e cognitivas. O livro *Registrando Acontecimentos* acompanha o restante do material, trazendo atividades relacionadas a diversas datas comemorativas. Para o grupo 4 a proposta é estimular a capacidade artística, a ligação entre ação, percepção, sensibilidade, cognição e imaginação. O foco dos livros do grupo 5 é o desenvolvimento do controle do próprio corpo e suas possibilidades de interação com o mundo. Os professores dos grupos 4 e 5 recebem um livro à parte com orientações metodológicas de Artes. Outro diferencial para estes dois últimos grupos é a presença de imagens em 3D nos livros e óculos para visualizá-las, o que tornaria o aprendizado mais lúdico. (POSITIVO, s/d¹⁴³).

Os livros do 1º ano do Ensino Fundamental exploram em suas unidades, de maneira concomitante, os seguintes eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, identidade e autonomia. Procura estimular o interesse pela escrita na descoberta de sua função social. Um livro de passatempos e um de cruzadinhas os acompanha. Há também livros anuais de Inglês (acompanhados por CD para o professor) e Filosofia, demanda das escolas conveniadas. Os livros do 2º ano e 4º ano objetivam que os alunos questionem, diagnostiquem problemas e proponham soluções, colocando em prática aprendizados escolares. O material do 3º ano e 5º ano traz diversos gêneros textuais para serem explorados, estabelecendo com isso uma aproximação do universo cultural do aluno. O livro de Geografia do 3º ano traz conteúdo voltado especificamente para o Distrito Federal. Para o 4º ano e 5º ano, cada estado recebe um

¹⁴²Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/educacao-infantil-g1eg2.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁴³Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/educacao-infantil.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

material específico sobre sua região nas disciplinas de História e Geografia. (POSITIVO, s/d¹⁴⁴).

O material do Ensino Fundamental II, de forma geral, promoveria a identidade dos alunos e posturas e valores em suas relações com o meio, outros seres humanos e o conhecimento, formando cidadãos conscientes. Junto aos livros integrados tem-se o CD de Língua Inglesa para o professor, com textos, músicas e exercícios de escuta, além de uma tabela periódica para os alunos do 9º ano. (POSITIVO, s/d¹⁴⁵).

A apresentação do material do 1º e 2º ano do Ensino Médio destaca a utilização da tecnologia, com aulas interativas que utilizam ferramentas e ambientes virtuais, visando estimular o ensino e a aprendizagem. A nova coleção de apostilas traz um trabalho interdisciplinar, com material contextualizado, foco no cotidiano dos alunos, exploração de diversos gêneros textuais em todas as áreas do conhecimento, projeto gráfico atraente e orientações didáticas mais ricas (como sugestões de filmes, leitura e fundamentação teórica). O livro integrado ainda encontra-se inteiramente disponível em formato digital, para professores e alunos, o qual contém recursos extras, como slides com conteúdos para as aulas, links adicionais para outros recursos multimídia e bancos de questões. (POSITIVO, s/d¹⁴⁶). Os livros do 3º ano viriam para auxiliar os alunos a construírem argumentações, dialogarem com diferentes áreas do conhecimento e entrarem em contato com assuntos da atualidade. Com isso: *“[...] desenvolve as capacidades de raciocínio, de resolução de problemas e de comunicação, bem como o espírito crítico e a criatividade”*. (POSITIVO, s/d¹⁴⁷). Dentre os conteúdos dos livros se incluem questões de diversos vestibulares e do Enem.

¹⁴⁴Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-fundamental-1.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁴⁵Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-fundamental-2.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁴⁶Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/novo-ensino-medio.html#NOVOENSINOMEDIO_boxDigital>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁴⁷Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-medio.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

Recursos didáticos tecnológicos disponíveis nos colégios Positivo incluem conexão à internet sem fio, tablets, lousas interativas, netbooks, votadores (utilizados em enquetes sobre as atividades realizadas pelos colégios), max câmeras (que capturam e reproduzem qualquer imagem), laboratórios de Informática e mesas educacionais. Essas mesas compreendem: *Mundo das Descobertas*, com conteúdos trabalhados na Educação Infantil, *Mesa Alfabeto com Realidade Aumentada*, ferramenta de auxílio na alfabetização, além de blocos virtuais de Matemática e Inglês. (POSITIVO, s/d¹⁴⁸). As bibliotecas têm acervo integrado à Universidade Positivo, com livros, jornais, revistas e filmes, abertas a alunos, pais e funcionários. (POSITIVO, s/d¹⁴⁹).

O material que as escolas conveniadas recebem é composto por quatro volumes anuais dos livros didáticos, divididos por série e por bimestre. (POSITIVO, s/d¹⁵⁰). Além de acesso ao material, recebem assessoria pedagógica, financeira, jurídica, administrativa e em marketing. (POSITIVO, s/d¹⁵¹). Os professores e gestores são constantemente capacitados em atendimento presenciais, à distância e em cursos promovidos anualmente, fundamentados nas propostas contidas nos livros integrados. (POSITIVO, s/d¹⁵²).

Assim como o Objetivo, o Positivo também produz e fornece material didático para escolas municipais, no caso, denominado Sistema de Ensino Aprende Brasil, adotado em mais de 181 municípios em 17 estados. O convênio compreende os livros didáticos integrados, acesso ao Portal Aprende Brasil, assessoria pedagógica e monitoramento da qualidade de ensino nos municípios. Com isso pretende buscar a igualdade de

¹⁴⁸Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=266>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁴⁹Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=37>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵⁰Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵¹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵²Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/assessoria-pedagogica.html#item>>. Acessado em: 10 set. 2013.

oportunidades, inclusão digital e possibilidade de desenvolver a cidadania e as potencialidades dos alunos. (POSITIVO, s/d¹⁵³).

4.4.4 Em síntese

Na descrição do material e demais recursos pedagógicos, é possível encontrar muitas semelhanças entre os três sistemas de ensino. Todos enfatizam a utilização da tecnologia, tanto em sala de aula como via portal virtual, além da disponibilidade dos livros em formato digitalizado. Os laboratórios, por sua vez, são descritos como uma oportunidade de combinação entre teoria e prática. A personalização do material, levando em conta os regionalismos, a cultura do aluno e seus interesses, também é exaltada. Material este que, de acordo com os três sistemas, estimularia a autonomia ao exigir a solução de problemas e o uso da criatividade. Outro ponto em comum é, novamente, a descrição do Ensino Médio como voltado ao vestibular e ao Enem, com material dedicado a este propósito.

Todas as escolas conveniadas a qualquer um dos sistemas pesquisados recebem assessoria pedagógica, administrativa e oportunidade de participação em eventos, a princípio, visando a capacitação de seus profissionais. Mas é também desta maneira que os sistemas transmitem suas concepções a todas as demais instituições que adquirem o material por eles produzido, o que expande a abrangência de suas propostas pedagógicas.

4.5 PAPEL DO PROFESSOR

Falar sobre o papel do professor implica abordar suas relações com a educação de maneira geral, ou seja, o que se aponta ser seu dever frente aos alunos, à instituição,

¹⁵³Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil.html>>. Acessado em: 10 set. 2013.

currículo, material didático e utilização de seu fundamento teórico-metodológico. Ou seja, compreender as concepções acerca do papel do professor significa compreender a noção que se tem sobre o conhecimento e aplicação na prática do que é colocado na proposta pedagógica.

4.5.1 Dom Bosco

Em sua proposta pedagógica, o Dom Bosco define o professor da seguinte maneira:

Professor – representa um elo entre a escola e os projetos da comunidade, inserindo os alunos na realidade social e cultural. Pesquisador consciente de sua condição de aprendiz, é flexível e leva o aluno a aprender a aprender. (DOM BOSCO, s/d¹⁵⁴).

E o ensino é assim tratado:

O ato de ensinar não é uma doação de conhecimento do professor aos alunos, nem transmissão de idéias. Ao contrário, é uma contribuição no “processo de humanização”, o qual tem fundamental relevância no exercício pedagógico de um professor consciente de sua prática, que acredita na construção de saberes para o desenvolvimento humano e que, para isso, se torna instrumento de cooperação para o crescimento dos seus alunos, dando-lhes condições para que se apropriem do conhecimento historicamente construído e se insiram nessa construção como gestores de conhecimentos. (DOM BOSCO, s/d¹⁵⁵).

A proposta educacional assume como compromisso dos professores possibilitar a formação integral do aluno, desenvolvendo as seguintes esferas: afetividade (sensibilidade expressada em atitudes espontâneas e equilibradas), criatividade (domínio de recursos em busca do novo, é o “saber inovar”), racionalidade (cultura baseada na razão e na lógica, é o

¹⁵⁴Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵⁵Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_atividades_de_ensino.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

“saber reflexivo”), efetividade (administrar habilidades e informações para atingir um resultado prático, é o “saber fazer”), criticidade (capacidade de analisar, refletir, interrogar e avaliar para transformar a realidade, é o “saber por quê”) e sentido ético (moral e conduta humanas em compromisso com o desenvolvimento coletivo). (DOM BOSCO, s/d¹⁵⁶). Os educadores devem promover experiências para que os alunos reconheçam suas aptidões e potencialidades, expandam sua inteligência e criatividade e possam entrar em contato com o conhecimento científico e com a pesquisa. (DOM BOSCO, s/d¹⁵⁷).

No período integral, atribui-se ao professor a responsabilidade por individualizar as atividades, considerando as dimensões afetiva, emocional, social, cognitiva, conhecimentos prévios, necessidades e ritmo das crianças. (DOM BOSCO, s/d¹⁵⁸). Frente às crianças com dificuldades ou diferentes ritmos de aprendizagem, cabe ao professor perceber-se como mediador e estimulá-las, principalmente por meio do lúdico, de maneira que se sintam respeitadas e valorizadas. (DOM BOSCO, s/d¹⁵⁹).

Para tanto, os professores das escolas conveniadas ao Sistema de Ensino Dom Bosco recebem assessoria pedagógica, participam do Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), com produtos e serviços direcionados a eles, além de poderem participar das Jornadas Pedagógicas, eventos realizados em várias regiões do país, visando a formação docente. O Dom Bosco é, por isso, colocado entre os sistemas de ensino como um dos que mais investe nos professores. (DOM BOSCO, s/d¹⁶⁰). O PAD inclui a distribuição de revistas bimestrais e cadernos de *letramento* docente, visando formar os professores ao abordar a prática pedagógica, literatura atual e reflexões sobre seus fazeres e saberes. Pensando nas habilidades individuais e sociais necessárias, que possibilitam a

¹⁵⁶Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_educacional.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵⁷Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵⁸Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/opcoes_de_ensino.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁵⁹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_laboratorio_de_aprendizagem.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁶⁰Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/institucional/quem-somos/visualizar/972>>. Acessado em: 13 set. 2013.

relação professor-aluno, os cadernos procuram fundamentar o papel do professor como dinamizador da inteligência coletiva do grupo, bem como promover a autonomia da qual necessita para mediar a aprendizagem. (DOM BOSCO, s/d¹⁶¹).

4.5.2 Objetivo

O Objetivo apresenta uma preocupação com a formação continuada de seus professores. A biblioteca conta com um acervo de livros direcionados a este trabalho. Sua equipe docente seria capacitada e orientada a promover o desenvolvimento integral dos alunos, apoiada no material didático e demais recursos educacionais e tecnológicos. O apoio e a orientação dentro de uma metodologia do “aprender fazendo” ficam a cargo do professor. (OBJETIVO, 2013¹⁶²). Fica implícita a responsabilidade do professor sobre a questão da individualização educacional em sala de aula, por ser ele o profissional que se encontra em contato constante com os alunos, o que o torna capaz de identificar as particularidades dos educandos que devem ser respeitadas.

No Ensino Médio o corpo docente ganha destaque, apontado como o mais experiente do país, do qual fazem parte professores mais antigos, pelos quais passaram algumas gerações de vestibulandos, e professores jovens, formados nas melhores universidades e aperfeiçoados no Objetivo, por meio de treinamento intensivo, atualização e constante avaliação de desempenho. Os professores deste nível de ensino são responsáveis por, ano a ano, analisar o Enem e outros vestibulares e selecionar as questões mais significativas a serem trabalhadas com os alunos. Em “plantão permanente”,

¹⁶¹Disponível em: <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/apresentacao-letramento/visualizar/1337>> e <<http://www.nossodom.com.br/dombosco/frontend/espaco-professor/visualizar/1165>>. Acessados em: 13 set. 2013.

¹⁶²Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

comentam estes exames e analisam tendências e inovações para os próximos exames, conteúdo imediatamente incorporado ao material didático. (OBJETIVO, 2013¹⁶³).

Quando uma escola torna-se conveniada do Sistema de Ensino Objetivo, representantes do Departamento de Divulgação de Convênios a visitam, e apresentam o sistema aos diretores, coordenadores e também professores, abordando assuntos como sua proposta educacional e material didático. (OBJETIVO, 2013¹⁶⁴). Na implantação do sistema, os professores são capacitados para a utilização do material didático, o qual é reconhecido como uma ferramenta essencial para o trabalho docente, pois, de acordo com eles, ao vir completo, atualizado, com todos os exercícios resolvidos e orientações para condução das aulas, daria ao professor mais tempo para se dedicar aos alunos e ao preparo das aulas. Se necessário, o corpo docente recebe ajuda do Departamento de Apoio Pedagógico, caso surjam dúvidas a respeito do conteúdo ou metodologia das aulas. Há também atendimentos regionais, em que se oferecem palestras e oficinas como oportunidade de atualização e aperfeiçoamento dos educadores. (OBJETIVO, 2013¹⁶⁵). Encontros pedagógicos ocorrem ao longo do ano, em diferentes regiões, com mais uma oportunidade para o aprimoramento dos professores, contendo um programa de cursos preparados pelos especialistas do Objetivo. (OBJETIVO, 2013¹⁶⁶). Dessa maneira, com o apoio oferecido pelo sistema de ensino, se garante a uniformidade da proposta pedagógica do Objetivo.

No Sistema Objetivo Municipal de Ensino se reforça a questão da importância da formação dos professores, a constante discussão, estudo e aplicação dos conhecimentos pedagógicos. (OBJETIVO, 2013¹⁶⁷). Com atendimento presencial, procura-se formar o professor para continuamente produzir conhecimento de maneira criativa e transformadora,

¹⁶³Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁶⁴Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/apoio/depto_divulgacao_parcerias.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁶⁵Disponível em: <http://www.objetivo.br/convenios/apoio/parceria_sucesso.asp> e <http://www.objetivo.br/convenios/apoio/depto_apoio_pedagogico.asp>. Acessados em: 13 set. 2013.

¹⁶⁶Disponível em: <<http://www.objetivo.br/convenios/encontros/inscricao.asp>>. Acessado em: 13 set. 2013.

¹⁶⁷Disponível em: <http://www.objetivo.br/some/formacao_profissionais_acompanhamento_pedagogico.asp>. Acessado em: 13 set. 2013.

transpassando isso para seu trabalho com os alunos. O conteúdo é trabalhado em módulos: didática e metodologia em Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Arte, didática em geral, avaliação, e metodologia por resolução de problemas. (OBJETIVO, 2013¹⁶⁸).

4.5.3 Positivo

O Grupo Positivo não especifica sua concepção acerca do papel do professor. Fala mais do corpo docente ao abordar seu material didático e a formação continuada. Sobre o material, destaca a vantagem de trazer ao professor orientações metodológicas para cada aula, exercícios resolvidos, programação anual dos conteúdos para todas as séries e oportunidade para planejar atividades interdisciplinares. Além de utilizar o material didático, alguns professores estão entre os mais de 200 profissionais que compõem o Centro de Pesquisas Positivo, responsável pelo planejamento, estudo e desenvolvimento destes materiais. (POSITIVO, s/d¹⁶⁹).

Na Educação Infantil, os livros auxiliam o professor em sua função de unir o educar e o cuidar. O professor serviria como referência para as crianças, que aprendem por meio da repetição e imitação. Portanto, afirmam que é importante que seja qualificado adequadamente para isto. Vinculando material didático à questão da capacitação, os professores da Educação Infantil recebem o *Livro de Referência para Atuação Docente*, contendo dados teóricos acerca do desenvolvimento infantil a partir de autores renomados da Educação e Psicologia, além de sugestões de ações pedagógicas para auxiliarem no cotidiano das salas de aula. Outros livros auxiliam ainda em como avaliar crianças desta faixa etária, e em como utilizar propostas contidas no material didático. Em outros materiais, como o livro do bebê, cabe ao professor utilizá-los para registrar as experimentações das

¹⁶⁸Disponível em:

<http://www.objetivo.br/some/arquivos/SOME_proposta_atendimento_pedagogico.pdf>. Acessado em: 13 set. 2013.

¹⁶⁹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

crianças em sala de aula, para que posteriormente tais registros sejam vistos pelas famílias. (POSITIVO, s/d¹⁷⁰).

No novo material do Ensino Médio, com o livro digital, se destaca seu potencial como ferramenta para o trabalho do professor, que passa a ter acesso a mapas conceituais e slides prontos para utilizar em suas aulas, orientações metodológicas em vídeos para cada unidade, capacidade de lançar, corrigir e avaliar questões via Internet. (POSITIVO, s/d¹⁷¹).

Quanto à formação continuada, afirma-se que o constante aperfeiçoamento dos professores é que faz a escola ser cada vez melhor, pois são os professores quem fazem a diferença. Para isto, há um programa anual que oferece mais de 3 mil cursos de formação continuada e aperfeiçoamento, em todas as regiões do país, direcionados às equipes diretivas e professores. Os cursos estão em sintonia com a proposta contida nos livros didáticos, e se mostram como uma oportunidade para trocar experiências e refletir sobre as ações pedagógicas. Além disso, os docentes contam com apoio pedagógico de uma equipe especializada, presencial ou à distância, que visa garantir a adequação do trabalho em sala de aula com a proposta pedagógica do sistema de ensino. (POSITIVO, s/d¹⁷²). São mais de 200 mil professores de todo Brasil em formação continuada, no que se incluem os docentes do Sistema de Ensino Aprende Brasil, direcionado às escolas públicas. (POSITIVO, s/d¹⁷³). Os professores do Aprende Brasil também contam com atendimentos pedagógicos para seu aperfeiçoamento, com cursos de implantação do sistema e metodologia. (POSITIVO, s/d¹⁷⁴). Seus livros de apoio também contêm orientações teórico-metodológicas, programas anuais de conteúdos das disciplinas e atividades resolvidas e comentadas. (POSITIVO, s/d¹⁷⁵).

¹⁷⁰Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/educacao-infantil-g1eg2.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

¹⁷¹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/novo-ensino-medio.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

¹⁷²Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/assessoria-pedagogica.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

¹⁷³Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/institucional.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

¹⁷⁴Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/assessoria-pedagogica.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

¹⁷⁵Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/livro-didatico-integrado/educacao-infantil.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

4.5.4 Em síntese

Neste eixo, observamos no Dom Bosco e Objetivo a colocação do professor em uma posição de mediador do desenvolvimento dos alunos, tendo o dever de criar oportunidades para que isto aconteça, ou seja, para que os alunos desenvolvam as habilidades que os sistemas acreditam ser necessárias (melhor exploradas no eixo seguinte). A personalização do ensino, de acordo com os conhecimentos prévios, dificuldades e habilidades de cada aluno, também aparece como uma atribuição do corpo docente nestes dois sistemas. Em todos eles, os cursos, eventos e visitas pedagógicas para formação continuada são destaque, mostrando a preocupação com a capacitação dos professores para que exerçam as funções que lhes são atribuídas, de acordo com a proposta pedagógica trazida no material didático. No Objetivo e Positivo, inclusive, os professores colaboram com a produção deste material, o qual é exaltado por ambos como importante ferramenta para o uso docente, por conter todas as atividades resolvidas e dicas de ações pedagógicas para serem aplicadas em sala de aula.

4.6 O ALUNO QUE SE QUER FORMAR

Uma vez exposto o histórico das instituições analisadas, sua abrangência, fundamentação teórico-metodológica, currículo, material didático e papel do professor, cabe finalmente expor a finalidade de todos estes aspectos: o aluno. Descreve-se aqui o que os sistemas de ensino escolhidos como fonte de dados declaram como seus objetivos, em termos do que almejam desenvolver naqueles que formam seu público alvo, o foco de todas as atividades de qualquer escola.

4.6.1 Dom Bosco

De maneira geral, o Dom Bosco assume como seu objetivo promover o senso crítico, curiosidade, criatividade, solidariedade, respeito, responsabilidade e expressão de ideias em seus alunos. (DOM BOSCO, s/d¹⁷⁶). Sua missão seria a formação plena de cidadãos confiantes na capacidade de superação humana e sujeitos de sua própria aprendizagem.

O aluno é sujeito da sua própria aprendizagem. Ele mesmo constrói seu conhecimento e lhe atribui significados que tornam a aprendizagem significativa no momento que estabelece relação com seus pares ou com outras áreas do conhecimento. É preciso deixá-lo descobrir o funcionamento e o significado do que lhe é proposto pelo professor. Durante o processo de aprendizagem, os alunos descobrem algo muito importante: sua capacidade de aprender a compreender. Com isso, a aprendizagem deixa de ser um fim em si mesmo, para se tornar um instrumento de auto-conhecimento, de auto-desenvolvimento e, finalmente, de autonomia. (DOM BOSCO, s/d¹⁷⁷).

Segundo eles, desde a Educação Infantil procura-se despertar no aluno o interesse por uma participação ativa em seu desenvolvimento intelectual. (DOM BOSCO, s/d¹⁷⁸). Tanto que o estudo contínuo é apontado como uma marca dos alunos Dom Bosco.

No Edifício Cláudia da Galeria Andrade, ele [curso Dom Bosco – A.F.A.] preparava os alunos que desejavam ingressar na faculdade de medicina. Uma feliz coincidência: o endereço era próximo da Universidade Federal do Paraná. A dedicação desses alunos era tamanha que eles não paravam de estudar nem aos domingos. Por isso, estudar de verdade virou uma marca de quem estuda no Dom Bosco. (DOM BOSCO, s/d¹⁷⁹).

¹⁷⁶Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/proposta_pedagogica.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁷⁷Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_atividades_de_ensino.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁷⁸Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/grupo/missao.php>>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁷⁹Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/grupo/historico.php>>. Acessado em: 10 set. 2013.

Em continuidade à ideia da citação, outro objetivo indicado pela instituição seria fornecer aos alunos a preparação necessária para o ingresso no Ensino Superior. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁰).

Na Educação Infantil, o Dom Bosco afirma desenvolver competências, habilidades, aprendizagem e crescimento. (DOM BOSCO, s/d¹⁸¹). Do 1º ao 9º ano, além das habilidades e competências, seria um momento de abrir espaço para a curiosidade e formulação de ideias próprias. (DOM BOSCO, s/d¹⁸²). Valores como justiça, paz, solidariedade, liberdade, ambientalismo e preservação também são almejados. (DOM BOSCO, s/d¹⁸³). O aluno é visto como ativo no processo de ensino e aprendizagem ao elaborar hipóteses e conceitos, e com isso construir seu próprio conhecimento. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁴). Para este nível de ensino, visitas à biblioteca buscam formar leitores assíduos e críticos, e o exercício da escrita, a produção de textos coesos e eficazes. As aulas de Artes qualificariam as habilidades estéticas, manuais e criativas, enquanto as de Educação Física desenvolveriam movimentos globais e específicos, jogos cooperativos, resolução de problemas da convivência e melhora da qualidade de vida. *“Oportuniza, concretamente, a vivência dos pilares da educação: aprender a ser, a conhecer, a fazer e aprender a conviver em sociedade”*. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁵). De acordo com este sistema, a Música traz a sensibilidade e habilidades auditivas e melódicas, instrumentos de manifestações culturais. Outras atividades extracurriculares auxiliam no processo de construção intelectual, cultural, pessoal e interpessoal dos alunos. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁶).

¹⁸⁰Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_educacional.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸¹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/educacao_infantil_novo.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸²Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_novo.php> e <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_novo.php>. Acessados em: 10 set. 2013.

¹⁸³Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_projetos.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸⁴Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_ambiente_escolar.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸⁵Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/1a4_atividades_permanentes.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸⁶Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_atividades_extras.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

Para o Ensino Médio, o foco é a preparação para os vestibulares. Empregabilidade, persistência, resolução de situações-problema, administração do tempo, motivação, inovação e autoconhecimento são habilidades trabalhadas com estes alunos em programa de Orientação Profissional. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁷).

Em todas as faixas etárias, os projetos de responsabilidade social e ambiental pretendem trazer o contato com a realidade e a formação de valores. Os esportes desenvolveriam a cooperação, limites, espírito de equipe e confiança. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁸). Por outro lado, as tarefas de casa permitiriam a formação de atitudes, hábitos e valores, como comprometimento, assiduidade, responsabilidade, ética e autonomia, além da construção de uma aprendizagem significativa e gestão racional do tempo dedicado aos estudos e outras atividades. (DOM BOSCO, s/d¹⁸⁹).

4.6.2 Objetivo

Na descrição do *Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT)*, fica expresso o que é considerado importante para pensar na formação dos alunos, de maneira geral:

Mais que o ensino de conteúdos disciplinares considerados universais, que estariam desenvolvendo habilidades iguais para todos, o mundo contemporâneo demanda necessidades formativas diferentes. Ao ideal de homem mecanizado da sociedade industrial, o sujeito contemporâneo demanda uma formação na qual seja possível o design de recortes particulares, que respeitem suas particularidades. O pensamento que têm que desenvolver é interdisciplinar e complexo, para lidar com realidades também complexas. (OBJETIVO, 2013¹⁹⁰).

¹⁸⁷Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/em_orientacao_profissional.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸⁸Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/proposta_pedagogica_projetos.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁸⁹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/1a4_tarefa_de_casa.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹⁰Disponível em: <<http://www.objetivo.br/poit/>>. Acessado em: 10 set. 2013.

O Objetivo dá destaque ao fato de vivermos uma realidade em constante transformação e construída com base na tecnologia. Portanto, pretende formar para o mundo globalizado, o que exige além do domínio tecnológico, a competência linguística, raciocínio lógico-matemático, iniciação científica, consciência ecológica, visão histórica, experiência artística, ética e cidadania. (OBJETIVO, 2013¹⁹¹).

Ao falar sobre o Sistema Objetivo Municipal de Ensino, novamente se fala na globalização, abordando-se seu impacto sobre o conhecimento: temos informações de todos os tipos, acessíveis e capazes de embasar a compreensão acerca de diferentes culturas, mas para isso é necessário que se saiba onde encontrar e como aplicar o conhecimento para que ele nos ajude a resolver problemas. Assim, caberia à educação formar cidadãos conscientes e responsáveis, para uma sociedade mais humana e com mais conhecimento. Se uma escola não cria ações para que seus alunos sejam empreendedores do próprio saber, ela não está a serviço da sociedade com a qual se sonha. (OBJETIVO, 2013¹⁹²).

A missão do Objetivo para a Educação Infantil é promover o crescimento saudável das crianças em todos os aspectos: segurança na escola e em relação aos educadores, curiosidade, atividade, atitude questionadora e convivência em grupo, trocando experiências, aprendendo a respeitar o outro e se adaptando ao ambiente. No processo de aprendizagem o aluno pesquisa, levanta hipóteses e questiona seus conhecimentos prévios. Por isso, a missão é ir além de ensinar apenas ler e calcular, é promover a motivação para aprender, é transmitir a herança cultural e refletir sobre ela. *“A Educação Infantil do Colégio Objetivo percebe e reconhece o aluno integralmente, favorecendo a formação e o desenvolvimento de suas funções e operações cognitivas, a assimilação de conhecimentos e a elaboração de valores éticos e estéticos”*. (OBJETIVO, 2013, p. 9¹⁹³). Incentiva-se que as crianças percebam a si mesmas e aos outros, cuide de seu corpo e do que lhe pertence,

¹⁹¹Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹²Disponível em: <http://www.objetivo.br/some/arquivos/SOME_avaliacao_institucional.pdf>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹³Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

aja com independência, conheça suas múltiplas habilidades e procure se superar. (OBJETIVO, 2013¹⁹⁴).

A alfabetização, contudo, é um dos focos de Educação Infantil. Procura-se promover o interesse pela linguagem e seu uso e despertar o interesse pela literatura e o hábito de ler. Valoriza-se o que o aluno já sabe e aquilo que pode descobrir por si só, realizando sua própria aprendizagem e construindo seu próprio conhecimento. Pretende-se preparar os alunos para enfrentarem desafios e atuarem com sucesso no presente e no futuro, mas respeitando sua individualidade. (OBJETIVO, 2013¹⁹⁵).

Semelhante ao propósito geral para os alunos da Educação Infantil, fala-se o seguinte sobre o Ensino Fundamental: “*A meta da educação no Ensino Fundamental é a formação integral do educando, por meio do desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, proporcionando-lhe o ajustamento ao meio físico e social*”. (OBJETIVO, 2013, p. 20¹⁹⁶). Destaca-se a promoção da criatividade, inteligência, iniciativa, liderança e perseverança para preparar os alunos para o futuro, para realização em um mundo que exige soluções urgentes para os problemas que surgem. O senso crítico e questionador fundamentam atitudes responsáveis e independentes. A escola deve possibilitar que o educando assimile as informações de maneira significativa e as confronte. Por conta disso, afirma-se que as atividades são desenvolvidas visando o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e da personalidade dos alunos. (OBJETIVO, 2013¹⁹⁷).

Para os alunos do Ensino Médio, além do preparo para o vestibular, novamente destaca-se a importância da criatividade para solucionar problemas, aliada a uma base

¹⁹⁴Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹⁵Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹⁶Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹⁷Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

sólida de conhecimento, para preparar os alunos para a vida profissional do novo século. (OBJETIVO, 2013¹⁹⁸).

Projetos filantrópicos procuram formar cidadãos conscientes e capazes de agir na realidade em que vivem. Os eventos culturais, por sua vez, despertariam o interesse e o gosto pela literatura, música, dança e teatro, além de desenvolver as potencialidades dos alunos nesta área. Já as atividades esportivas buscariam o desenvolvimento corporal, a autodisciplina, desenvolvimento emocional, interação social e a busca por melhor qualidade de vida. (OBJETIVO, 2013¹⁹⁹).

4.6.3 Positivo

Na missão do Grupo Positivo já é possível encontrar um indício dos alunos que querem formar: seres humanos melhores, capazes de construir um mundo melhor. (POSITIVO, s/d²⁰⁰). Seu compromisso se traduz em formar cidadãos éticos, responsáveis e conscientes de seu papel social estimulando suas múltiplas inteligências. (POSITIVO, s/d²⁰¹). Busca também que seus alunos criem interesse pelo conhecimento e o hábito do estudo diário. (POSITIVO, s/d²⁰²). No Sistema de Ensino Aprende Brasil, novamente se destaca o objetivo de formar cidadãos de potencialidades plenamente desenvolvidas, e com “paixão” pelo conhecimento. (POSITIVO, s/d²⁰³).

Em complemento a ação da família e da comunidade, o objetivo na Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, e

¹⁹⁸Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

¹⁹⁹Disponível em: <http://www.objetivo.br/institucional/proposta_pedagogica.asp>. Acessado em: 10 set. 2013.

²⁰⁰Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/ver/grupo-positivo/13-missao-visao-e-valores>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰¹Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/colegio>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰²Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=20>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰³Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

social. O despertar do gosto pela leitura também já começaria nessa etapa do ensino. (POSITIVO, s/d²⁰⁴). Pretende-se, mais especificamente, desenvolver as seguintes habilidades nas crianças: descobrir o mundo por meio da pesquisa, escutar, imaginar, interpretar e contar com histórias, sensibilidade estética e criatividade com as artes, raciocínio lógico, comunicação, socialização, trabalho em equipe, respeito às regras e ao próximo com jogos. (POSITIVO, s/d²⁰⁵).

No 1º ano do Ensino Fundamental, procura-se despertar o interesse pela escrita, curiosidade e habilidades para usá-la no meio social. (POSITIVO, s/d²⁰⁶). Para o Ensino Fundamental I em geral, fala-se em estimular o raciocínio lógico e crítico, a criatividade e a sensibilidade estética, e no Fundamental II, em consolidar o hábito de estudar, formar a identidade dos alunos, e posturas e valores perante o conhecimento, o meio e ao outro. (POSITIVO, s/d²⁰⁷). No Ensino Médio destaca-se o preparo para o Enem e os vestibulares das melhores faculdades e universidades do país. (POSITIVO, s/d²⁰⁸). O material didático procura desenvolver o raciocínio, criticidade, criatividade, capacidade de solucionar problemas e comunicar-se. (POSITIVO, s/d²⁰⁹).

4.6.4 Em síntese

Mais uma vez, a convergência entre os dados dos três sistemas é grande. Em todos se fala em uma formação integral do aluno, no desenvolvimento pleno de suas

²⁰⁴Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/educacao-infantil-g1eg2.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰⁵Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=20>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰⁶Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-fundamental-1.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰⁷Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-fundamental-2.html>> e <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=20>>. Acessados em: 16 set. 2013.

²⁰⁸Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/ConteudoInterno.aspx?i=20>>. Acessado em: 16 set. 2013.

²⁰⁹Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/livro-didatico-integrado/ensino-medio.html>>. Acessado em: 16 set. 2013.

potencialidades, em seus aspectos cognitivo, físico, psicológico e social. As “habilidades” ou “competências” a serem desenvolvidas, mais comumente citadas, incluem curiosidade, criatividade, senso estético, liderança, persistência, raciocínio lógico-matemático, comunicação, capacidade de trabalhar em equipe, respeitar o outro e solucionar problemas. Isso para a adaptação em um mundo complexo e globalizado, que exige domínio tecnológico, consciência ecológica e solução imediata de problemas, como destaca o Objetivo. Daí o foco que todos trazem ao preparo para os vestibulares no Ensino Médio: preparar para o ingresso no Ensino Superior e para a futura vida profissional nesta realidade. Os três sistemas destacam também a importância de desenvolver o hábito e gosto pela leitura. A questão da formação de valores, de cidadania, de alunos responsáveis, éticos, críticos e autônomos, também aparece em todos os sistemas. Autonomia esta que deve se refletir nos estudos, sendo os alunos sujeitos da própria aprendizagem, de acordo com o Dom Bosco e Objetivo, sendo a função das escolas trabalhar a motivação para estudar.

Foram até aqui expostas as informações encontradas nos portais dos sistemas de ensino adotados como fonte de dados, coletadas e recortadas de acordo com os seis eixos temáticos definidos previamente, no primeiro contato com o material. Em seguida, estes dados serão reanalisados e reapresentados. É procedendo de tal maneira, como descrito na metodologia da pesquisa, que no próximo capítulo se procurará explicitar a concepção de conhecimento que perpassa os sistemas de ensino sob análise, representantes do ensino privado no Brasil.

5 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO BRASILEIRO: EM BUSCA DE DEFINIÇÕES

Apresenta-se aqui a (re)análise dos dados expostos no capítulo anterior. As informações julgadas pertinentes retiradas dos portais virtuais dos sistemas de ensino escolhidos foram, no capítulo 4, organizadas em seis eixos temáticos. Agora, estes mesmos dados serão reapresentados, tendo como foco o que trazem a respeito da concepção de conhecimento. Aquelas categorias menores, ou seja, mais específicas, abriram espaço para categorias maiores, que dizem respeito ao conhecimento em sua abrangência. Ressalte-se que não encontramos no material que analisamos uma concepção integrada, definida de conhecimento, mas sim uma aglutinação de elementos epistemológicos que se articulam em torno à questão do conhecimento, constituindo uma dada concepção.

Neste momento, todo o percurso teórico realizado nos três primeiros capítulos vem para nos dar o alicerce para a identificação desses elementos, que, por sua vez, fazem parte de um momento histórico determinado. É assim que se faz possível sair da aparência rumo à essência do que se entende por conhecimento nas escolas privadas contemporâneas, relacionando o que as instituições de ensino trazem para a educação, e compreendendo as múltiplas determinações deste fenômeno. Para tanto, segue a discussão acerca dos diversos aspectos encontrados em relação ao conhecimento, contidos nos dados obtidos pela presente pesquisa.

5.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO: O CONHECIMENTO COMO MERCADORIA

Assim como procedemos na fundamentação teórica, a questão da reestruturação produtiva do capital entra aqui, mais uma vez, como o princípio, a base para desenvolvermos a compreensão acerca do conhecimento na contemporaneidade. Neste

momento, recaímos sobre o foco da mercantilização, em um momento histórico pautado na obtenção de lucro, onde tudo é encarado como mercadoria, de produtos a serviços, de relações produtivas a relações humanas. Como aponta Harvey (1998) e Moraes (2001), a educação escolar e o conhecimento não escapam a esta tendência, também se tornando mercadorias passíveis de consumo.

Como já exposto, os três sistemas de ensino escolhidos como fonte de dados para a pesquisa foram fundados aproximadamente no mesmo período, entre as décadas de 60 e 70 do século XX. Na história brasileira, coincide com o período do governo ditatorial, que trouxe uma série de reformas para a educação escolar, que resultaram na predominância da Pedagogia Tecnicista. Neste momento histórico houve um incentivo explícito à educação privada, que teve uma expansão expressiva na época, expansão esta que prosseguiu mesmo após a queda do regime militar, devido ao capital que conseguiram acumular.

Ao falar sobre a expansão das escolas privadas durante o regime militar, Cunha (1995) parece descrever a história do Dom Bosco, Objetivo e Positivo:

Assim, estabelecimentos de ensino precariamente instalados em prédios residenciais puderam acumular capital suficiente para a organização de redes escolares e a construção de grandes edifícios. Escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1º e 2º graus e outras, ainda, transformaram-se em universidades, num sincronizado processo de integração vertical. (p. 107).

Neste período as escolas acabaram impregnadas por um pensamento empresarial, que colocou nela o papel de formar os recursos humanos necessários para a economia, vinculando educação com o desenvolvimento do capitalismo. Não é novidade dizer que as escolas privadas analisadas aqui funcionam como empresas, cuja gestão e planejamento visam à obtenção de lucro. O conhecimento, portanto, não é o fim a ser atingido, mas o meio de se obter lucro. A educação passou a ser um serviço prestado por essas empresas,

como aponta Chauí (2003). E o conhecimento, conseqüentemente, passou a ser a mercadoria por elas comercializada.

Um das maneiras que os sistemas de ensino aqui analisados se utilizam para obter lucro é por meio da venda do material didático que produzem e da metodologia nele embutida. Como afirma Motta (2001), a apostila é mais uma mercadoria do ramo da educação, e quem a compra aposta que seu desempenho está vinculado ao bom funcionamento deste material didático. Deste modo, podemos afirmar que os sistemas de ensino em questão vendem conhecimento²¹⁰ para outras escolas-clientes. Vendem até mesmo para o sistema de ensino público, no caso do Objetivo e Positivo. Dessa maneira, além de expandirem seus lucros, as escolas privadas também passam a influenciar em termos pedagógicos e administrativos na educação pública.

Em artigo sobre as parcerias entre escolas públicas e privadas, Adrião et al. (2009) expõem que desta maneira o setor privado amplia ainda mais o seu mercado, o que configura uma disputa acirrada entre os sistemas de ensino por este ramo de negócios. Os convênios com as escolas públicas geralmente envolvem, além da implementação do material didático, a formação continuada de educadores, acompanhamento das atividades docentes, processos de avaliação externa e interna. Os dados obtidos nos portais do Objetivo e Positivo confirmam todas estas informações. Por essa razão, os sistemas de ensino particulares passam a interferir na gestão do sistema escolar público, que retira de suas escolas e professores a autonomia de organizarem seu trabalho pedagógico e deixa nas mãos de empresas privadas a busca pela excelência no ensino.

Para vender seus sistemas de ensino às famílias, as escolas fazem o possível para torná-los atraentes. Aulas divertidas, permeadas por diversos recursos tecnológicos são descritas como pertencentes a todos os sistemas estudados. Em muitos momentos suas propostas pedagógicas se assemelharam a propagandas, que procuram mostrar o quanto lidam com o conhecimento de maneira prazerosa e lúdica, despertando o interesse, ou

²¹⁰ Sendo o conhecimento encarado como mercadoria, passa a ser visto, também, como “propriedade privada” dos indivíduos. Como melhor explorado adiante, é o que afirma o Construtivismo: cada um constrói o seu próprio conhecimento.

mesmo a “paixão” (segundo o Positivo) dos alunos por aprender. O Dom Bosco, por exemplo, destaca desde brincar no parquinho (Educação Infantil) até o uso da tecnologia em sala de aula (Ensino Fundamental I) com esta função. O Objetivo destaca o ambiente lúdico que é seu espaço escolar para a Educação Infantil. O Positivo fala de seu material didático, com recursos diferenciados que tornam o aprendizado mais interessante. Todos, de alguma maneira, transparecem o quanto tratam da educação como a mercadoria que lhes compete vender. Obviamente, para obterem lucro.

Rossler (2003), ao analisar a sedução que o Construtivismo exerce sobre a educação escolar e os educadores, comenta a exaltação do lado lúdico e afetivo do conhecimento como um destes aspectos sedutores. A valorização das brincadeiras e do prazer como elementos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem entra em contraposição àquelas formas de se ensinar “antigas”, “rotineiras”, “desprazerosas”. Para o Construtivismo, a vivência emocional se sobressai à importância da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos. A paixão e o desejo por ensinar e aprender são declaradas, e mostram que o apelo afetivo pode conquistar não apenas os educadores, mas também a clientela.

A venda de conhecimento provavelmente é bem sucedida nestas escolas-empresas, o que explica o rápido crescimento de todas elas, que com em média 50 anos de existência, hoje estão entre os sistemas de ensino mais importantes do país, em termos de abrangência. Todas iniciaram como cursos pré-vestibular e hoje contam com uma estrutura que investe em outras áreas (como gráficas e Ensino Superior) e outros países. Todas trazem esta história em comum, história esta que, como já explorado, coincide com o incentivo que o ensino privado recebeu do governo militar brasileiro entre as décadas de 60 e 80 do século XX. Todo este favorecimento, não apenas financeiro, mas também ideológico, que generalizou a crença na ineficiência dos serviços públicos e na qualidade daqueles privatizados, constituiu o sucesso na mercantilização do conhecimento, que se reflete na ampliação das escolas privadas ano a ano concomitante a queda de alunos matriculados nas escolas públicas. (RODRIGUES, 2010). Isso provavelmente porque o

consumo deste conhecimento no ensino privado se tornou sinônimo de oportunidade de crescimento social, de sucesso econômico por meio da empregabilidade. O Dom Bosco, por exemplo, que elege o empreendedorismo como um de seus pilares, tem parceria firmada com o Grupo Pearson, o qual consolidou-se com o objetivo explícito de possibilitar a ascensão social por meio do saber (PEARSON, s/d²¹¹).

Uma associação clara que se faz entre o conhecimento como mercadoria e a ideia da possibilidade de ascensão socioeconômica é pelo foco que se tem nos vestibulares no Ensino Médio. O Dom Bosco, ao abordar o currículo deste nível de ensino, destaca a pertinência dos simulados, programas de revisão, aulas especiais. O material didático, em complemento, traz exercícios retirados de vestibulares das principais universidades brasileiras, bem como livros especificamente voltados para o Enem. O Objetivo também elabora material didático com as mesmas finalidades, com revisões, resumos e resoluções comentadas das provas consideradas de maior destaque e importância. Também são oferecidos simulados, aulas especiais de redação, literatura e aprofundamento em disciplinas específicas para determinadas provas. A meta deste sistema, para o caso do Ensino Médio, é formar cidadãos críticos e socialmente atuantes e, em paralelo, preparar para os vestibulares mais concorridos. Atribui-se aos dois objetivos o mesmo nível de importância. O Positivo, por sua vez, ao falar no material didático do Ensino Médio, declara o objetivo de auxiliar os alunos a construir argumentações, dialogarem com diferentes áreas do conhecimento e entrarem em contato com assuntos da atualidade. Apesar de menor ênfase, fala que o material contém questões voltadas para o preparo para o vestibular e Enem.

Nos três sistemas observa-se todo um trabalho voltado para a adaptação dos conteúdos escolares ao objetivo principal de preparar seus alunos para passarem no vestibular, o que se dá de maneira bastante pragmática, por meio de aulas e materiais didáticos inteiramente focados neste fim. O investimento no preparo para o ingresso no

²¹¹ Disponível em: <<http://www.labsvirtuais.com.br/sobre.asp#anchor-sobre>>. Acessado em: 04 set. 2013.

Ensino Superior tem sua razão de ser. As aprovações são um índice importante de produtividade e se convertem em marketing para as escolas, o que alimenta a noção de conhecimento como mercadoria. Dessa maneira, não apenas as escolas competem entre si, mas pais e alunos competem para ingressar nas escolas com os “melhores resultados”, como afirma Cunha (1995). Neste caso, bons resultados significam números crescentes de aprovações nos vestibulares mais concorridos do país. Como já discutido, a partir do momento em que a escola funciona como uma empresa ela não questiona seu lugar ocupado na sociedade, apenas busca por melhores índices de produtividade.

Foco no ingresso no Ensino Superior: eis um caso em que fica clara a concepção de conhecimento como produto, e uma mercadoria com a função social de empregar e possibilitar o sucesso econômico, por meio da conquista de um bom emprego em um “mercado” de trabalho cada vez mais competitivo, restrito e supostamente exigente. A questão da escola se organizar para atender às necessidades do mercado de trabalho e formar as capacidades e habilidades que ele requisita será explorada a seguir.

5.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: O CONHECIMENTO COMO VIA DE AJUSTE AO MERCADO

Pensando o conhecimento na reestruturação produtiva e sua comercialização como mercadoria, outra faceta que emerge é o fato deste conhecimento estar ajustado à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho da atual fase capitalista. Mercado este caracterizado pelo desemprego estrutural e consequente competitividade acirrada, em um contexto de cargos flexíveis, descentralização gerencial, exigente por capital intelectual. Demanda-se neste contexto uma série de aptidões dos trabalhadores, como melhor explorado no eixo seguinte, tais como: flexibilidade, liderança, boa comunicação, alta motivação, capacidade de trabalhar em equipe, de adaptação rápida às constantes mudanças da realidade e de resolver problemas de diversas ordens. Pensando nisto, as escolas se colocam como formadoras da mão-de-obra hoje requisitada por este mercado.

Como já discutido, principalmente a partir da Escola Nova os interesses da burguesia industrial passaram a interferir nas escolas, que ganharam o papel de formar os recursos humanos necessários para o desenvolvimento econômico brasileiro. A Pedagogia Tecnicista resultou de reformas educativas que trouxeram um foco declaradamente pragmático e produtivista, com vistas no mercado de trabalho desde a Educação Básica. Já no Ensino Fundamental se deveriam identificar as aptidões dos alunos para o trabalho, e no Ensino Médio formar mão-de-obra técnica.

O ensino técnico, muitas vezes cursado de maneira integrada ao Ensino Médio, vem sendo cada vez mais valorizado, incentivado e disponibilizado nas escolas, sendo uma expressão da orientação escolar para a preparação de mão-de-obra. O Sistema Positivo, a exemplo disto, desde 2009 vincula a Universidade Positivo ao Centro Tecnológico. Segundo o próprio sistema: *“O Centro Tecnológico Positivo foi fundado em fevereiro de 2009, com o objetivo de suprir demandas específicas do mercado por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia. Oferece cursos objetivos, práticos e rápidos, com duração de dois a três anos [...]”*. (POSITIVO, s/d²¹²).

No mesmo sentido, outra maneira clara que as escolas assumem o conhecimento como via de preparação para o trabalho é por meio do foco explícito nos vestibulares no Ensino Médio, como já exposto no eixo anterior. Todos os sistemas de ensino aqui pesquisados iniciaram sua história como cursos preparatórios para o ingresso no Ensino Superior, nível de ensino este que já faz parte dos três sistemas. A questão da adaptação para o mercado de trabalho, contudo, vai além do foco nos vestibulares.

Tanto Dom Bosco quanto Objetivo oferecem serviços de Orientação Profissional a seus alunos. O Dom Bosco trabalha liderança, trabalho em equipe, autoconhecimento, empregabilidade, tolerância a frustração, resolução de problemas, administração do tempo, motivação e inovação nestas orientações, individuais ou em grupo. Já o Objetivo destaca a importância da criatividade para solucionar problemas, aliada a uma base sólida de conhecimento, para preparar os alunos para a vida profissional do novo século. Nota-se que

²¹² Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/centro-tecnologico>>. Acessado em: 06 jan. 2014.

a Orientação Profissional não aparece como um processo de reflexão e instrução sobre o mercado de trabalho e suas características, ou seja, para auxiliar os alunos a refletirem criticamente a respeito do tema. Pelo contrário. Trata-se muito mais de uma oportunidade para desenvolver nos alunos as habilidades hoje exigidas dos trabalhadores em geral.

Ambos os sistemas, Dom Bosco e Objetivo, também se aproximam ao trazerem mais uma possibilidade de relação entre educação e trabalho: declaram promover não somente a adaptação ao mercado em si, mas à sociedade globalizada como um todo. Ao expor seu modelo educacional, o Sistema Objetivo, por exemplo, enfatiza a importância de inserir a tecnologia em sala de aula, pois seu domínio se faz imprescindível na vida profissional e cotidiana em uma realidade em constante transformação, que exige respostas rápidas aos seus desafios. Já o Dom Bosco define a escola como a instituição promotora de disciplina para integração sociocultural. Procurando desenvolver as competências necessárias para o mundo do trabalho, conta com seu material “Dom Empreendedor”, no qual se discute a importância e o papel social do trabalho, trazendo noções de empreendedorismo e mercado para alunos de Ensino Fundamental e Médio, procurando, desta maneira, promover adaptação de seus alunos às características da sociedade como um todo. Leia-se, sua adaptação à sociedade capitalista contemporânea.

De acordo com Fonseca (1998), defensor do ideário “aprender a aprender”, a educação teria mesmo este dever de se adaptar e adaptar os alunos para enfrentarem os novos desafios do contexto sócio-econômico contemporâneo e do mercado de trabalho. É a tendência pedagógica neoprodutivista, analisada por Saviani (2008a), que por consequência da reestruturação produtiva do capital, resgatou o lema do “aprender a aprender”, colocando a necessidade das escolas desenvolverem em seus alunos a capacidade de se adaptarem à sociedade e sua suposta imprevisibilidade. Ou seja, em substituição à transmissão de conhecimento, a transmissão aos indivíduos da herança intelectual produzida pela humanidade ao longo da história, como forma de humanização, de desenvolvimento humano-genérico, institui-se como papel da escola formar trabalhadores para se adaptarem ao mercado capitalista. O conhecimento é vendido como mercadoria com o objetivo de

formar a mão-de-obra tal qual requisitada contemporaneamente. Certamente, para garantir o acesso ao Ensino Superior, as escolas têm que garantir também a transmissão e assimilação de conhecimentos. Mas como diz o tema de nossa pesquisa, devemos sempre questionar que tipo de conhecimento é esse, o que, de alguma forma, já conseguimos até aqui adiantar que não corresponde àquela herança cultural, àquilo que há de mais desenvolvido em nosso momento histórico.

Os sistemas de ensino aqui abordados atuam, portanto, em função do capitalismo, ao empregarem como foco a preparação para o ingresso no Ensino Superior ou técnico e promoverem a adaptabilidade social, de maneira acrítica, formando seus alunos para trabalharem em um contexto altamente competitivo acreditando que habilidades pessoais irão lhes fazer ganhar esta competição. Como já discutido no capítulo 3, o problema não é educar para o trabalho, pelo contrário, pois uma formação coerente com a proposta que aqui defendemos envolveria ciência e técnica, formação geral, cultural e também profissional, entendendo o trabalho enquanto atividade humana primordial. O problema é educar *apenas* para a adequação a um mercado explorador de mão-de-obra, ensinando somente o que se mostra a isto conveniente, no caso, determinadas competências e habilidades, como explorado a seguir, o que vem em complemento à questão do conhecimento em função do ajuste ao mercado de trabalho capitalista.

5.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: O CONHECIMENTO COMO UM CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E APTIDÕES

Como o conhecimento assume uma função de adaptar ao mercado de trabalho, se configura, portanto, como algo que este mercado requisita: um conjunto de habilidades e competências consideradas necessárias para o trabalhador do capitalismo contemporâneo garantir sua empregabilidade. Trata-se de quesitos como capacidade de análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos. (BRASIL. CNE/CEB, 2010).

Fonseca (1998) aponta ainda comunicação, raciocínio lógico, capacidade de aprendizagem permanente, comportamentos “positivos” (como autoestima e confiança), habilidade para trabalhar em equipe, prever mudanças e propor soluções flexíveis e imediatas. (FONSECA, 1998). A Pedagogia das Competências valoriza uma educação ajustada a essas necessidades do mercado capitalista, visando o desenvolvimento de aptidões individuais, pragmáticas, voltadas para a produtividade.

Nos sistemas de ensino explorados, a visão de conhecimento como um conjunto de habilidades e competências talvez seja a nuance mais explícita. O Dom Bosco é o que dá mais destaque a esta questão. Um dos princípios básicos deste sistema de ensino é a competência, ao lado da seriedade, consciência e dedicação. Ao falar sobre seu currículo, já de início afirma que ele está focado no desenvolvimento de determinadas habilidades, que levem a competências básicas necessárias para cada fase de ensino. No Dom Bosco, o desenvolvimento de habilidades e competências aparece ainda como objetivo de seus projetos sociais, como motivo da leitura e produção textual serem atividades rotineiras, como fundamento da formulação do material didático do Ensino Fundamental e Médio, bem como presente na Coleção ENEM Pearson e nos laboratórios de aprendizagem de 1º a 5º ano. O Objetivo, por sua vez, fala que sua programação curricular envolve o desenvolvimento de aptidões, e destaca a importância de formar uma equipe escolar de prática coerente com uma concepção de aprendizagem por competências. Ensina-se nos cursos de formação docente a metodologia por resolução de problemas, embasada em um currículo por competência. Os professores do Objetivo devem incentivar seus alunos a conhecerem suas múltiplas habilidades. O Positivo destaca as competências que procura desenvolver em seus alunos principalmente ao falar sobre seu material didático.

Os três sistemas falam na necessidade de um desenvolvimento integral de seus alunos, em termos cognitivos, sociais, físicos e psicológicos. O Dom Bosco cita algumas esferas deste desenvolvimento completo, como saber inovar, saber fazer, saber por quê e saber reflexivo. As aptidões mais comumente citadas pelos três sistemas de ensino como objetivos para o desenvolvimento dos alunos, seja por meio do material didático ou

atividades curriculares e extracurriculares, envolvem curiosidade, criatividade, senso estético, liderança, independência, persistência, raciocínio lógico-matemático, comunicação, capacidade de trabalhar em equipe, respeitar o outro e solucionar problemas. Isso para qualquer nível de ensino. Ou seja, o que as escolas consideram como metas para um suposto desenvolvimento “integral” são exatamente aquilo que o mercado requer como critério de empregabilidade. Pensando nisso, é válido repetir uma frase encontrada na proposta pedagógica do Objetivo: *“A meta da educação no Ensino Fundamental é a formação integral do educando, por meio do desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, proporcionando-lhe o ajustamento ao meio físico e social”*. (OBJETIVO, 2013, p. 20). Ao mesmo tempo em que se afirma a proposta de desenvolvimento pleno dos alunos, coloca-se que seu objetivo é o ajustamento social. Como já citado, nota-se que o conhecimento visto como um conjunto de habilidades e competências complementa a noção de conhecimento visto como uma via de ajuste ao mercado de trabalho e à sociedade como um todo.

Uma habilidade importante a ser adquirida, constantemente ressaltada por todos os sistemas estudados, destacada na questão do currículo e muito mais ao se falar no material didático, é o domínio da tecnologia. Um dos princípios da fundamentação ético-política do Dom Bosco é o tecnológico e do conhecimento (“o uso da tecnologia como suporte para a formação de redes de conhecimento que estabeleçam bases fundamentais para o desenvolvimento do educando”). O Sistema Objetivo elege como um dos ideais que alimentam sua proposta pedagógica unir o saber com a utilização dos recursos tecnológicos, necessários para a formação para uma realidade globalizada e em constante transformação. No Positivo a tecnologia aparece como fator de incentivo a um aprendizado dinâmico.

Em se falando em empregabilidade e aprendizagem dinâmica, o Dom Bosco, em outro momento, deixa explícita sua concepção de conhecimento como competência. Sua parceira com a Pearson permite que escolas conveniadas tenham acesso ao material denominado “O Empreendedor”: *“Programa de desenvolvimento de habilidades profissionais*

e de competências para o empreendedorismo”. Como já exposto no capítulo 4, trata-se de um programa que pretende preparar as pessoas para a qualificação profissional competente, por meio do desenvolvimento de aptidões tais como empreendedorismo, liderança, solução de problemas, conduta no trabalho, colocação profissional, comunicação, planejamento e finanças pessoais. Este exemplo nos mostra, em síntese, os três primeiros aspectos relativos ao conhecimento, abordados até então. Vende-se um material didático, com o qual se procura desenvolver uma série de habilidades e competências requisitadas pelo mercado de trabalho, certamente visando à inserção de seus alunos neste mercado, o que é encarado como fator de produtividade e sucesso das escolas-empresa, e incentiva a venda de mais conhecimento por meio da venda de mais material didático.

Resgatando, exploramos aqui diversas nuances acerca do entendimento que as propostas pedagógicas estudadas trazem sobre o conhecimento. Certamente os sistemas de ensino em questão trabalham conteúdos, e não somente habilidades e competências. O que queremos destacar é, como abordado a respeito do Sistema Objetivo, que a promoção da criatividade, inteligência, iniciativa, liderança e perseverança vem para preparar os alunos para um mundo que exige soluções urgentes para seus problemas. Ou seja, as escolas estão abertamente afinadas com os requisitos do mundo do trabalho. O conhecimento resguarda, portanto, uma função. E uma função bastante específica, de preparar a mão-de-obra contemporaneamente necessária. Como já definido, a noção de competência não corresponde a um conjunto de conhecimentos teóricos articulados com a prática, mas à capacidade de utilizá-los de acordo com as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Trata-se de um conhecimento operativo, pragmático. Dando continuidade a este pensamento, explora-se a seguir a questão da utilidade do conhecimento.

5.4 A EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA E O PRAGMATISMO NEOLIBERAL: O CONHECIMENTO COMO ALGO APENAS ÚTIL

Ao discutirmos a pós-modernidade, passamos pela questão da crise da razão, fragmentação do conhecimento e o pragmatismo que o envolve. Nietzsche, um dos precursores desta epistemologia pós-moderna, questiona a utilidade da certeza epistemológica, ou seja, declara como critério de validade do conhecimento sua utilidade.

Por adaptar ao mercado de trabalho e desenvolver as habilidades a ele necessárias, a concepção de conhecimento aqui delineada resguarda um caráter utilitarista. Ele deve ser útil para servir uma sociedade igualmente pragmática, que exige ações imediatas para solucionar os problemas a ela inerentes. Glasersfeld (1998), representante do Construtivismo radical, defende que o conhecimento tem uma função adaptativa. Seu conceito de adaptação remete à biologia, a ações e operações que se provaram viáveis na experiência do sujeito. Ou seja, o conhecimento não vem para representar a realidade, o que importa é que se mostre útil e propicie adaptação, tanto às necessidades sociais quanto às necessidades imediatas do próprio indivíduo.

Uma reflexão clara deste pragmatismo nos três sistemas de ensino em estudo é a já discutida relação direta que se faz entre o Ensino Médio e a preparação para os vestibulares (e conseqüentemente para o mercado de trabalho). É como se neste nível de ensino, o conhecimento resguardasse a função única de dar acesso ao Ensino Superior. Para tanto, faz-se uma adaptação bastante pragmática dos conteúdos escolares para este fim, por meio de vários meios já citados, como resumos, “aulões”, simulados e cursos específicos de acordo com as áreas de interesse dos alunos.

Fora a questão dos vestibulares, o Dom Bosco explicita esta noção utilitarista de conhecimento ao falar sobre o que acredita que os professores devem desenvolver em seus alunos. Uma destas aptidões seria a chamada efetividade, definida como a capacidade de administrar habilidades e informações para atingir um resultado prático. Resumindo, é o “saber fazer”. A leitura e escrita, consideradas como competências básicas, também não

escapam ao pragmatismo, pois o que se objetiva é a formação de produtores de texto coerentes e *eficazes*. No caso do Sistema Objetivo, exalta-se a metodologia do “aprender fazendo” ou “metodologia ativa”, que se baseia na ideia de que se aprende pela ação e pela experimentação, pela prática. Metodologia esta, dita elaborada pelo próprio Objetivo, por ter se demonstrado “da maior eficiência”.

Já mostramos o incentivo que as diretrizes que regulamentam a educação escolar brasileira trazem a respeito do ensino técnico. Como indica Silva (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao falarem sobre o Ensino Médio, evidenciam o desenvolvimento de habilidades, competências e as tecnologias como centrais. O currículo deste nível de ensino, como expõe o Dom Bosco, se distribui em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O termo “tecnologia”, presente em todas as áreas, não se refere a nada diferente de uma técnica a ser aplicada, ou seja, se refere a uma forma pragmática de aplicação do conhecimento científico, de acordo com as demandas do mercado de trabalho. (SILVA, 2010). Uma concepção utilitária de conhecimento, portanto, atravessa a educação escolar desde as leis que a regulamentam.

Ramos (2002) indica que as diretrizes para o ensino técnico justamente fazem esta redução do conhecimento a competências e ao desempenho operativo, observável. Ainda pode existir certa diferenciação no que se diz respeito à formação escolar das classes populares e da elite, sendo que esta segunda aposta nas escolas privadas para galgarem uma carreira de nível superior, restando para as primeiras a educação técnica. Mas o acesso ao ensino técnico (e sua valorização) não se reserva mais aos alunos de menor renda, vinculados às escolas públicas. O próprio exemplo do Centro Tecnológico do Positivo, já citado, nos mostra isso.

A ênfase no prático, útil e técnico é um dos fatores que nos leva a vivenciar o recuo teórico na pós-modernidade, explorado por Moraes (2001). As teorias são encaradas como mera especulação frente à importância do “saber fazer”, valorizado no mundo do trabalho, nas políticas educacionais exigentes por resultados, enfim, na sociedade como um todo. Os

Sistemas Objetivo e Positivo expressam o pragmatismo por meio da questão do recuo teórico, na falta de apontamento de um fundamento teórico e, em substituição, na exaltação de suas metodologias (seu fazer), as quais, inclusive, são definidas como metodologias “ativas”, que prezam pelo conhecimento aprendido na prática. Ambos os sistemas mostram, em suas propostas pedagógicas, tudo o que suas escolas fazem e oferecem, mas desconsideram a importância de expor o que fundamenta suas práticas teoricamente, ou mesmo a elaboração de seu material didático. É como afirma Zanella (2003): o pós-modernismo se nega a explicitar seus pressupostos teórico-metodológicos. O Dom Bosco, contudo, cai em outro extremo pós-moderno, demonstrando claro ecletismo em suas “fundamentações”, o que será discutido adiante.

Moraes (2001) faz uma crítica importante a este pragmatismo pós-moderno e consequente recuo teórico, mostrando o quanto levam à impossibilidade de se estabelecer uma resistência à realidade como está posta.

[...] a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial. (MORAES, 2001, p. 13).

Como afirma Saviani (2008a), o utilitarismo e o imediatismo prevalecem sobre o trabalhoso processo de apropriação do patrimônio cultural da humanidade. O conhecimento não precisa de um propósito imediato, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a importância da apropriação dos conhecimentos gerais, de interesse coletivo, de interesse para a humanidade como um todo.

Resgatando, até o presente momento discutimos a noção de conhecimento como algo útil, por ser vendido como mercadoria em um contexto de foco da educação escolar na preparação para o mercado de trabalho, por meio da formação de habilidades e

competências requisitadas como critérios de empregabilidade. Outra faceta da concepção de conhecimento no ensino privado, discutida adiante, é o relativismo atribuído a ele, o que está em íntima relação com o recuo teórico e o pragmatismo aqui discutidos.

5.5 RELATIVISMO PÓS-MODERNO: O CONHECIMENTO COMO ALGO SUBJETIVO²¹³

Até o momento, todas as maneiras de se compreender o conhecimento se encontram relacionadas à reestruturação produtiva do capital e seu apoio ideológico dado pelo neoliberalismo e pós-modernidade. Este cenário ideológico, explorado nos capítulos 1, 2 e 3, defende o pragmatismo e o desenvolvimento de habilidades e competências para sustentar um mercado de trabalho em que tudo é considerado mercadoria, inclusive o conhecimento. Além destas características, outro aspecto bastante destacado quando se fala em epistemologia pós-moderna é o relativismo atribuído ao conhecimento.

Como já colocado, a razão é atacada na pós-modernidade como se fosse um insulto à democracia. Em um contexto de valorização do individualismo, ideias universais e totalizadoras aparecem como sendo excludentes, por deixarem de lado as múltiplas possibilidades de interpretação da realidade. Recai-se, então, em um relativismo, isto é, na ênfase à relatividade do pensamento, que considera que cada sujeito encara a realidade a sua própria maneira, parcialmente, e que cada saber individual (ponto de vista) deve ser igualmente valorizado. Como lembra Rossler (2003), pensar em um conhecimento construído individualmente, pelo próprio sujeito, exige o uso de seus conhecimentos prévios para que um novo seja construído. Ou seja, o contexto sócio-cultural dos alunos deve ser considerado para pensar sua aprendizagem sob um ponto de vista subjetivista.

A perspectiva culturalista, neste contexto, funcionaria como pretexto para o relativismo, e vice-versa, trazendo a noção que as teorias, por estarem sempre imersas em

²¹³ Sugerimos como leitura acerca do tema: DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

determinada cultura, são por elas limitadas. Não haveria, portanto, conhecimentos, ideias ou saberes de maior ou menor valor, ou seja, o senso comum poderia ser tratado da mesma forma que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Estamos diante do recuo teórico apontado por Moraes (2001), em que pontos de vista se sobrepõem às metanarrativas. Quando se tem a noção que cada indivíduo constrói um conhecimento que lhe é próprio, portanto, individual, a teoria realmente torna-se meramente especulativa e pouco importante frente à prática.

Os sistemas de ensino abordados pela pesquisa trazem em vários momentos a concepção de conhecimento como uma produção subjetiva, individual, e intimamente relacionado com a cultura de cada aluno. Como é o caso da apresentação que o Dom Bosco faz de seu material didático voltado para a Educação Infantil, como lúdico e que respeita a cultura do aluno. Sobre o material do Ensino Médio, comenta a presença dos interesses sociais e regionais nos livros. De maneira semelhante, o Positivo, ao falar sobre o planejamento de seu material didático, expõe um planejamento pedagógico horizontal (ordem dos conteúdos a serem ensinados ao longo da vida escolar) e um vertical, este dizendo respeito à articulação dos conhecimentos a outras áreas do saber e realidades brasileiras. Os livros do 3º ano e 5º ano do Ensino Fundamental trazem diversos gêneros textuais como forma de estabelecer uma aproximação com o universo cultural do aluno. Outro exemplo são os livros de História e Geografia de 4º ano e 5º ano, de conteúdos especificamente elaborados para cada estado brasileiro, sendo que cada aluno recebe material voltado a sua região nessas disciplinas. As apostilas do Ensino Médio trazem um trabalho interdisciplinar e com foco no cotidiano dos alunos. O Objetivo também aborda a questão, ao falar sobre a globalização e seu impacto sobre o conhecimento. Diz que hoje temos acesso a informações de todos os tipos, que permitem a compreensão de diferentes culturas.

Nota-se uma preocupação dos três sistemas de ensino em falarem sobre a valorização de cada cultura, tanto do que é regional, quanto do que faz parte da vida cotidiana dos alunos. Não atribuímos juízo de valor a isso, mesmo porque não podemos

negar a importância dessa sabedoria cultural. Apontamos essa questão como que fazendo parte de uma concepção relativista de conhecimento, que ao valorizar conhecimentos regionais e cotidianos, procura justificar a ideia de que não existem saberes universalmente válidos, portanto, que todo conhecimento deve ser igualmente reconhecido em sua importância. Com isso, na maioria dos casos, secundarizando o universal e priorizando o particular, as especificidades regionais. Em outras palavras, essa concepção pode minimizar a diferença entre os conhecimentos, pode dificultar a definição do que é prioritário, colocando todos os saberes no mesmo nível. Por exemplo, levar a supervalorização de datas comemorativas, suplantando o ensino do que é clássico, inflando o calendário escolar em detrimento do ensinar. Além disso, outra maneira de encarar a produção de material didático tão voltado às particularidades culturais é pensá-la como mais um possível chamariz para a venda deste conhecimento-mercadoria.

Mas a concepção relativista de conhecimento não para no relativismo cultural. Também aparece ao se declarar os alunos como construtores de seu próprio conhecimento, de maneira individual e subjetiva. O Dom Bosco, por exemplo, deixa esta concepção explícita ao falar sobre seus fundamentos epistemológicos. Vale a pena repetir a citação, que diz que a transformação do ambiente acontece pela transformação de si mesmo. *“Nesse sentido, o processo de aprendizagem ocorre de dentro para fora, por auto-descoberta, com base na própria pessoa e no modelo educacional vivido”*. (DOM BOSCO, s/d²¹⁴). Tanto que estes fundamentos epistemológicos se referem todos a questão do indivíduo: a Ecopedagogia defende a integração do indivíduo ao mundo e à sociedade; a Egopedagogia procura desenvolver autoconhecimento e autoestima; e a Intelctopedagogia vem para instrumentalizar o aluno a, autonomamente, adquirir conhecimento. A autonomia é uma palavra-chave que aparece em todos os sistemas de ensino abordados, principalmente ao falarem sobre o que seu material didático procura despertar. Ou seja, falar em aprendizagem subjetiva e, ao mesmo tempo, valorizar os meios, no caso as apostilas, não

²¹⁴ Disponível em:

<http://www.dombosco.sebsa.com.br/colegio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 20 ago. 2013.

soa contraditório, pois o material funciona justamente como um instrumento de promoção de autonomia, segundo os três sistemas. Autonomia entendida, diga-se de passagem, como liberdade para construir sozinho seu próprio conhecimento.

Sendo o conhecimento uma construção subjetiva, cabe às escolas, neste contexto, oferecer um atendimento personalizado aos alunos. A preocupação com cada aluno é exaltada pelos três sistemas de ensino aqui abordados. O Dom Bosco defende que em seus laboratórios de aprendizagem, que visam reforçar habilidades e desenvolver competências, procura-se atender cada aluno de acordo com suas especificidades. No período integral, os professores devem individualizar as atividades, considerando as dimensões afetiva, emocional, social, cognitiva, conhecimentos prévios, necessidades e ritmo das crianças. O Positivo expressa que a elaboração de seu material didático alia tecnologia ao respeito às potencialidades individuais, tanto dos professores quanto dos alunos. O Objetivo afirma levar em conta em cada atividade que planeja e executa o nível de conhecimento, ritmo de aprendizagem e interesse de seus alunos, respeitando suas diferenças individuais. Desde a alfabetização se leva em conta as características individuais dos aprendizes, o que novamente é destacado ao se falar sobre o Ensino Fundamental. Valoriza-se o que o aluno já sabe e aquilo que pode descobrir por si só, realizando sua própria aprendizagem. Assim como no Dom Bosco, fica implícita a responsabilidade do professor sobre a personalização educacional em sala de aula, por ser ele o profissional que se encontra em contato constante com os alunos, capaz de identificar suas peculiaridades.

O Sistema Objetivo dá uma explicação interessante a essa personalização educacional. Diz que a escola tende a padronizar os alunos, ao ensinar conteúdos universais, e procura desenvolver as mesmas habilidades em todos eles. Contudo, o mundo atual demanda uma formação que respeite as particularidades e ensine de forma interdisciplinar e complexa. Pretende-se preparar os alunos para enfrentarem desafios e atuarem com sucesso no presente e no futuro, mas respeitando sua individualidade. Confirma, portanto, o que exploramos até o momento, ao falar em pragmatismo e relativismo: a educação escolar pragmaticamente voltada para as necessidades do mundo

do trabalho e às necessidades imediatas do próprio indivíduo, espontaneamente produzidas pelo seu cotidiano particular.

Outra característica do conhecimento enquanto algo relativo, que o faz coincidir com necessidades do mundo do trabalho: o ecletismo. Pela crítica que se faz às verdades universais neste contexto pluralista, espera-se um ecletismo teórico como resposta. Como apontado no eixo anterior, a falta de um fundamento teórico explícito por parte dos sistemas de ensino Objetivo e Positivo indica a questão de recuo teórico vivido na pós-modernidade. O Sistema Dom Bosco, por outro lado, traz múltiplas fundamentações teóricas e metodológicas. Sobre a metodologia, fala do interacionismo, a interdisciplinaridade e o pensamento complexo. Já inicia com uma visão equivocada acerca do pensamento de Vigotski, o colocando como criador do interacionismo²¹⁵. Sobre a interdisciplinaridade, fala de sua colaboração por trazer a interface entre diferentes disciplinas, dissolvendo a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre ensino e pesquisa. O pensamento complexo entra para valorizar a multiplicidade e a interação entre diversos sistemas que compõem a realidade, ou seja, dá o toque multiculturalista ao ensino.

Nota-se que cada corrente teórica entra na metodologia do Dom Bosco para dar uma determinada forma de colaboração, como se uma única teoria não pudesse dar conta de fundamentar as concepções e as práticas das instituições de ensino. Além do ecletismo, como dissemos acima, há uma distorção teórica, que aponta Vigotski como fundador do interacionismo. Como já explorado no capítulo 3, o interacionismo analisa as relações do homem com o meio de forma biologizante. Como afirma Duarte (2001b), Vigotski não é interacionista, não pode ser compreendido em separado do marxismo e do conjunto das obras da Psicologia Histórico-Cultural. As leituras relativistas que se fazem do autor procuram ignorar seu fundamento marxista para desestruturar sua crítica.

Qualquer tentativa de combinação entre Construtivismo e Psicologia Histórico-Cultural é equivocada, devido as diferentes raízes epistemológicas. Ambos trazem

²¹⁵ O “sociointeracionismo” também aparece quando o Dom Bosco fala do fundamento de elaboração dos livros da Educação Infantil.

concepções de homem e de mundo radicalmente divergentes. Mas novamente, ao falar sobre sua fundamentação teórica, o Dom Bosco traz um ecletismo teórico, misturando Piaget, Vigotski e uma série de outros autores, de outras concepções filosóficas e epistemológicas. Resgatando, fundamenta-se em: Piaget (para entender o desenvolvimento infantil), Vigotski (por sua leitura de homem como fruto do mundo externo), Howard Gardner (por trazer a visão subjetiva de conhecimento, de aluno como portador de habilidades e inteligências únicas), Paulo Freire (por trazer a possibilidade de o homem interferir em sua própria história) e Pedro Demo (por explorar o processo de transformação da informação em conhecimento).

Trata-se de um caso claro de relativismo e ecletismo teórico. Mistura-se Construtivismo, Psicologia Histórico-Cultural, Teoria das Inteligências Múltiplas, Pedagogia da Libertação de Freire e Educação Reconstitutiva. O Positivo faz o mesmo caminho no único momento em que expõe sua fundamentação teórica, ao falar sobre a elaboração do material didático destinado a crianças de 0 a 3 anos de idade. No caso, diz fundamentar-se em Piaget, Vigotski, Henri Wallon (médico, filósofo e psicólogo preocupado com a formação integral dos alunos, quanto a afetividade, movimento, inteligência e formação do eu), Donald Winnicott (psicanalista estudioso do desenvolvimento infantil com base nas suas relações com o ambiente), Yves de la Taille (educador e psicólogo especializado em desenvolvimento moral), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (psicóloga pesquisadora do desenvolvimento e educação infantil, currículo e formação docente), Tizuko Morchida Kishimoto (pedagoga pesquisadora do brincar, educação infantil e formação de professores), entre outros (não citados).

As visões de homem e de mundo são as mais diversas em cada teoria. Busca-se em cada autor aquilo que interessa como contribuição, não tomando suas ideias como um todo. Alguns deles, inclusive, são defensores da ideia de conhecimento como algo subjetivo, como Gardner, ao defender que o saber é único, de cada um. O Dom Bosco aponta ainda outra série de fundamentações ético-políticas e didático-pedagógicas. Fragmenta tudo, negando a possibilidade de um embasamento teórico-metodológico, sólido e único, ser

suficiente para fundamentar seus planejamentos e práticas, ideia esta inaceitável em uma epistemologia neoliberal e pós-moderna, que considera as ideias unificadas antidemocráticas.

Assim como o relativismo cultural, o ecletismo teórico também não escapa ao viés do conhecimento como mercadoria: escolhem-se de cada teoria os aspectos considerados mais interessantes, mais sedutores, em busca de um discurso capaz de vender mais. A própria definição do aluno como construtor de seu conhecimento aparece por ser encantadora, afinal, quem não quer ser autônomo, e detentor do poder de produzir saberes? Mas os sistemas se contradizem, ao colocarem frente a frente a crença no aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de estabelecer relações e descobrir significados autonomamente, ao mesmo tempo em que afirmam a aplicação extremamente pragmática que fazem do conhecimento nas aulas de revisão para o vestibular, por exemplo. Tem-se um discurso e uma prática diferentes, o que será melhor explorado adiante.

Discutimos neste tópico o transparecer de uma concepção de conhecimento relativista nas propostas pedagógicas aqui estudadas. Dando continuidade a ideia de conhecimento como algo subjetivo, exploramos a seguir o Construtivismo, cujo princípio básico é a construção do próprio conhecimento pelo indivíduo.

5.6 O CONSTRUTIVISMO: CONHECIMENTO COMO CONSTRUÍDO E ADAPTADO PELO SUJEITO

O Construtivismo, corrente teórica do desenvolvimento humano fundada por Jean Piaget, mostra-se, como explorado no capítulo 3, como sendo uma teoria que expressa e reproduz elementos do pensamento (neo)liberal e pós-moderno. Assim, legitima nos campos da Psicologia e da Educação a ideia do caráter subjetivo do conhecimento. Como aponta Rossler (2003), aspectos como a defesa do individualismo, pragmatismo, relativismo e desenvolvimento de habilidades e competências para a adaptação social fazem parte do Construtivismo. Ou seja, ele representa o conjunto das concepções de conhecimento

reconhecidas e exploradas até então. Portanto, mesmo que alguns sistemas de ensino não apontem explicitamente suas fontes teóricas, fica evidente que têm embasamento nas ideias construtivistas.

De maneira mais explícita, o Dom Bosco e o Positivo declararam ter Piaget como um dos autores que embasam suas práticas e fundamentam a elaboração de seu material didático, apontando sua colaboração acerca da compreensão do desenvolvimento infantil. Em ambos os casos, logo após Piaget se cita Vigotski como mais uma base teórica. Como discutido no tópico anterior, trata-se de uma distorção inerente ao relativismo teórico pós-moderno, que resguarda uma função ideológica de apagar as fontes críticas e revolucionárias vigotskianas.

O Construtivismo é bastante amplo, inclusive se subdivide em diferentes correntes. Abrange desde reflexões mais gerais sobre o conhecimento humano até questões práticas acerca do dia-a-dia nas salas de aula (ROSSLER, 2003), por isso não pode ser reduzido a uma ou outra característica. Mas focamos aqui naquilo que compreende como conhecimento. E de forma geral, pode-se dizer que considera que, a partir de suas experiências de interação com o mundo, o homem constrói seu próprio conhecimento. Pragmatista, diz que o conhecimento é válido se útil, não importando o quanto se aproxima ou não do mundo. Abandona-se a ideia de conhecimento como representação da realidade, e defende-se a ideia de conhecimento como resultado de percepções subjetivas advindas da experiência individual. (RAMOS, 2002; 2003). Assim sendo, a visão de conhecimento do Construtivismo se contrapõe àquela marxista, que entende o conhecimento como uma representação do mundo material, construída por processos de pensamento na dialética entre apropriações e objetivações humanas. (PRADO JUNIOR, s/d). As raízes epistemológicas do Construtivismo e da Psicologia Histórico-Cultural mostram-se diferentes em sua essência, portanto, não cabe combiná-las. Mas para os sistemas em questão isso se torna cabível, pois além de condizente com o ecletismo teórico pós-moderno, é uma junção de teorias vendável, por reunir o que se considera de mais útil e sedutor em cada uma destas teorias.

Além de todos os eixos explorados até o momento fazerem referência, direta ou indireta, a elementos filosóficos, psicológicos e educacionais pertencentes ao ideário construtivista, o que encaixa os três sistemas de ensino pesquisados como afinados com esta teoria, dois deles, Dom Bosco e Positivo, declaram Piaget como fonte teórica ao lado de Vigotski, tendência do ecletismo pós-moderno. Mas para avançar, computamos aqui outros momentos em que o Construtivismo aparece nas propostas pedagógicas estudadas.

A construção do saber aparece como um dos valores do Grupo Positivo, mas sua definição não se aproxima tanto do Construtivismo: trata-se da consciência do universo e das teorias explicativas da realidade, criadas e transformadas pelo homem. Já o Objetivo diz explicitamente que a construção e troca de conhecimentos faz parte da formação plena dos alunos do Ensino Fundamental. Dão total importância aos processos de construção de novos conhecimentos.

Em se pensando no conhecimento como um constructo subjetivo, não é possível se falar em sua transmissão. Isso porque o relativismo passa pela questão do caráter representacional do conhecimento. Como defende Glasersfeld (1998), o conhecimento não é uma entidade, mas um constructo individual, e não se refere a algo existente objetivamente, mas sim a esquemas adaptativos construídos individualmente. Sendo assim, pensando-se em educação escolar, a tarefa do educador não pode ser a de transmitir conhecimento, mas de oportunizar e incentivar sua construção. Como já discutido, tem-se uma abordagem de ensino que preza as experiências concretas para que os alunos construam seus conceitos, sendo os professores meros facilitadores deste processo.

Não podemos nos esquecer de que os professores também são trabalhadores sujeitados ao mercado de trabalho em suas configurações atuais. Também se exigem deles flexibilidade, certas habilidades e competências e a capacidade de “aprender a aprender”. A noção de professor reflexivo explorada por Zanella (2003) mostra a importância que se dá à prática cotidiana e à troca de experiências destes professores. Isso transparece nos inúmeros cursos e “oficinas”, voltados a questões práticas e cotidianas da educação escolar.

Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem suas aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas. (SAVANI, 2008a, p. 449).

Ao mesmo tempo em que se atribuem aos professores diversos requisitos e responsabilidades, sua atividade principal, que define sua profissão, lhe é retirada. Ensinar torna-se mediar, mediação esta entendida como facilitar, animar, estimular, propiciar a construção autônoma do conhecimento pelo próprio aluno. Assim, muitas vezes coloca-se o professor no mesmo nível do aluno, aspecto este um dos pilares do lema “aprender a aprender”.

Como o Dom Bosco bem aponta ao falar sobre o papel do professor, ensinar não é transmitir ideias, mas cooperar com a construção de saberes, dando condições para que os alunos, por si sós, se apropriem do conhecimento humano historicamente construído. Consideramos válido retomar a citação que define o docente: “*Pesquisador consciente de sua condição de aprendiz, é flexível e leva o aluno a aprender a aprender*”. (DOM BOSCO, s/d²¹⁶). De acordo com o mesmo sistema, os educadores devem promover experiências para que os alunos reconheçam suas aptidões e expandam sua inteligência. O professor é claramente anunciado como mais um aprendiz e como um facilitador, com a função de estimular a autonomia para se buscar a aprendizagem. O Objetivo também se aproxima desta concepção ao definir a escola como um espaço que fornece as condições necessárias para a criança desenvolver suas múltiplas habilidades, ao ser um ambiente lúdico e de socialização e desenvolvimento. A troca de experiências entre alunos e professores é valorizada enquanto uma estratégia didática. A maneira com que pensam a alfabetização exemplifica bem esta noção: alfabetiza-se por meio da promoção do desejo das crianças de utilizar o código alfabético. É como se o desejo do aluno por aprender, estimulado pelo

²¹⁶Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/cpde_proposta_pedagogica%20.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

professor-facilitador, que fosse o elemento principal da alfabetização, e não a transmissão em si, sistematizada, deste saber.

Ao falarem sobre seu material didático, Objetivo e Positivo também transmitem uma concepção do papel do professor como aplicador passivo do material didático. Ambos ressaltam que todos os seus professores (o que inclui aqueles das escolas conveniadas ao sistema) recebem material com todos os exercícios resolvidos e dicas sobre como proceder em sala de aula, recebendo capacitação para utilizá-lo.

A capacitação docente, sua “formação continuada”, é um tema recorrente, e que muitas vezes se refere a uma concepção de professor facilitador. Todos os sistemas afirmam que os eventos, palestras e consultorias agem em função de garantir a adequação de toda a equipe às suas propostas pedagógicas. Em seu Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), o Dom Bosco distribui os “cadernos de letramento docente”, que procuram fundamentar o papel do professor como dinamizador da inteligência do grupo (ou seja, fundamentar a ideia de professor facilitador), bem como promover a autonomia da qual necessita para mediar a aprendizagem²¹⁷. O Positivo define os eventos de capacitação como oportunidades para a troca de experiências destes docentes e reflexão sobre suas práticas, seguindo à risca o que dizem as teorias acerca do professor reflexivo. Como discutido, a formação é denominada permanente porque se ensina apenas conteúdos efêmeros, exigindo-se, assim, a contínua reciclagem de saberes (CHAUÍ, 2003).

Saviani (2000) critica a concepção de professor facilitador, defendendo haver uma diferença entre professor e aluno, que inicialmente encontram-se em diferentes níveis de compreensão da realidade. Por meio da problematização do que se é necessário conhecer, o professor *transmite*, direta ou indiretamente, os instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão da realidade e seus problemas sociais, visando sua superação. É a incorporação destes instrumentos sociais que permite esta prática social. Desta maneira se educam as consciências.

²¹⁷ O termo *letramento docente* remete, inclusive, a colocação do professor no mesmo nível do aluno, como um mero aprendiz, que precisa do sistema de ensino para aprender o que precisa.

Porém, não é nesta educação crítica que a sociedade neoliberal e pós-moderna está interessada. Em complemento ao relativismo do conhecimento, que atribui a todos os saberes a mesma importância, e à colocação do professor no mesmo nível que os alunos, o Construtivismo declara o interesse do aluno como o motor da educação. Nesta perspectiva, para que a construção de conhecimentos seja válida, e não vazia de sentido, não pode ser imposta de fora, e, além disso, deve ter um valor prático, aplicável. Daí advém o conceito construtivista de aprendizagem significativa: uma aprendizagem que tenha uma utilidade concreta e que tenha um significado imediato para o sujeito. (ROSSLER, 2003).

O Dom Bosco utiliza muito o termo “aprendizagem significativa”: ao falar sobre o que alguns recursos didáticos visam estimular, ao explorar sua concepção de aprendizagem (alunos atribuem significados ao que aprendem), ao comentar a importância da tarefa de casa, e ao definirem o material denominado “Valores e Princípios” (que faria os alunos praticarem as boas ações aprendidas com o material). No mesmo sentido, em se falando dos interesses do aluno como motores das escolas, o Objetivo afirma que se a escola não criar as condições para que seus alunos sejam empreendedores do próprio saber, ela não estaria a serviço de uma sociedade desejável. Ou seja, todas essas formas de se encarar o conhecimento, como produção individual com a finalidade de atender as habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, estão sempre a serviço desta sociedade. A partir do momento que se desvela dentro das escolas um conhecimento afinado com o ideário contemporâneo, só se pode esperar instituições de ensino que defendam os interesses da sociedade atual. E que, conseqüentemente, vão contra qualquer tentativa de superação por meio da conscientização e pensamento crítico. Contudo, neste quesito, as escolas não são transparentes como o foram até o presente momento. Na hora de se falar sobre criticidade, se dizem as defensoras da reflexão rumo à cidadania. É este o último eixo aqui analisado, exposto a seguir.

5.7 DIÁLOGO, REFLEXÃO E CRITICIDADE: CONHECIMENTO COMO FORMAÇÃO DE VALORES

Como exposto no capítulo 3, um contexto histórico-social que desconsidera a existência de conhecimentos mais desenvolvidos que outros, que privilegia o saber prático e individual, dificulta a definição de conteúdos primários e secundários a serem ensinados nas escolas (lembrando que não cabe, no caso, falar em transmissão de conhecimento). Dando sequência ao que já foi abordado, o último eixo aqui explorado procura analisar o que se valoriza como conhecimento, ou seja, o que se escolhe para ensinar nos sistemas de ensino abordados.

Como já bastante discutido na presente pesquisa, de acordo com Saviani (2003), é papel da escola selecionar como prioritários os conhecimentos mais desenvolvidos, em termos da apropriação que o pensamento humano realiza da realidade objetiva, ou seja, aqueles relacionados com a cultura erudita, com a ciência, arte e filosofia. Isto seria capaz de instrumentar os sujeitos em direção a uma formação para-si, qualitativamente distinta porque humanizadora, por oportunizar o contato com o que de mais avançado já se produziu e se produz na historicidade humana.

Ao falar sobre seus currículos e material didático, os três sistemas de ensino abordam o ensino do clássico: alfabetização, linguagem, raciocínio lógico-matemático, ciências biológicas, história, arte, movimento, língua estrangeira²¹⁸. Eventos esportivos e culturais também ficam bastante em evidência. Mas além destes conteúdos clássicos, outra nuance foi aqui encontrada: o grande valor dado por todos os sistemas de ensino em foco à questão da formação de valores e da cidadania, a preocupação com o meio ambiente e a participação em projetos sociais filantrópicos.

²¹⁸ Certamente os sistemas de ensino aqui abordados não deixam de lado a transmissão destes conteúdos clássicos. Isso não foi questionado em momento algum. Mas como já colocado, não podemos perder de vista como e com que qualidade se dá esta transmissão de conhecimento. Novamente o foco que se dá aos vestibulares no Ensino Médio pode nos servir de exemplo, neste caso, para demonstrar que mesmo os conhecimentos científicos, eruditos, podem ser fragmentados e transformados em meras informações prontas, efêmeras e cotidianas, com o intuito de possibilitar um bom desempenho no vestibular e atender determinadas exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

De maneira geral, o Dom Bosco declara como seu objetivo promover o senso crítico, curiosidade, criatividade, solidariedade, respeito, responsabilidade e expressão de ideias em seus alunos. Sua missão é a formação plena de cidadãos confiantes na capacidade de superação humana. Para exercitar estes aspectos, conta com material didático específico, denominado “Valores e Princípios”, que trabalha temas como equipe, convivência, respeito, gentileza, cooperação, disciplina, paz, compaixão, responsabilidade. O objetivo seria, ao incentivar boas atitudes e valorizar o indivíduo, formar cidadãos conscientes, participativos, questionadores. Os professores devem desenvolver em seus alunos a criticidade, entendida como a capacidade de analisar, refletir, interrogar e avaliar para transformar a realidade, e o sentido ético, definido como o compromisso com o desenvolvimento coletivo. Em todas as faixas etárias, os projetos de responsabilidade social e ambiental pretendem trazer o contato com a realidade e também formar valores. Os esportes desenvolveriam a cooperação, limites, espírito de equipe e confiança. As tarefas de casa permitiriam a formação de atitudes, hábitos e valores como comprometimento, assiduidade, responsabilidade, ética e autonomia.

O Objetivo, no mesmo caminho, afirma que as escolas devem possibilitar o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e da personalidade dos alunos, fundamentado pelo senso crítico e questionador, que levariam a atitudes responsáveis e independentes. Cita também a questão da conscientização ecológica. Caberia à educação formar cidadãos conscientes e responsáveis, para uma sociedade mais humana e com mais conhecimento. Por isso, para as crianças, além do ler, escrever e calcular, estimula-se a elaboração de valores éticos e estéticos. Projetos filantrópicos vêm, em complemento, formar cidadãos conscientes e capazes de agir na realidade em que vivem. É interessante retomar o que se estabelece como meta para o Ensino Médio: formar cidadãos críticos e socialmente atuantes e preparar para os vestibulares mais concorridos. Coloca lado a lado o objetivo de desenvolver criticidade e servir ao mercado.

O Grupo Positivo nomeia a ética, definida como fazer o bem em busca da felicidade, e o progresso humano, visto como avanço intelectual, moral e acumulação de bens

materiais, como seus valores. De forma geral, incentiva o esporte, a cultura e a formação de valores, tendo como compromisso formar cidadãos éticos, responsáveis e conscientes de seu papel social. A Filosofia, introduzida já no Ensino Fundamental I, viria para auxiliar o despertar do senso crítico, ética, reflexão e diálogo. O material didático do Ensino Fundamental II, em complemento, viria formar cidadãos conscientes, ao promover posturas e valores dos alunos em suas relações com o meio, outros seres humanos e o conhecimento.

Com esse último eixo, fecha-se o ciclo de análise das nuances da concepção de conhecimento das escolas privadas tomadas aqui como objeto de nosso estudo. Como o Sistema Objetivo bem resume, vivemos em uma realidade em constante transformação, construída com base na tecnologia. Por isso, este sistema (e como vimos, os demais também) procura preparar seus alunos para o mundo globalizado, o que exige além do domínio tecnológico, competência linguística, raciocínio lógico-matemático, iniciação científica, consciência ecológica, visão histórica, experiência artística, ética e cidadania.

Realmente, é essencial a busca pelo desenvolvimento intelectual, afetivo e físico dos alunos. De maneira nenhuma procuramos retirar a importância de se trabalhar estes valores. Mas a ideia de formação plena trazida pelos sistemas de ensino trata-se de uma descaracterização desse ideal, originalmente socialista.

Duarte (2010) aponta a incompatibilidade existente entre cidadania e a lógica do capitalismo. Para manter sua reprodução, por meio da exploração da força de trabalho, o capitalismo é indiferente a questões morais. O trabalho, atividade essencialmente humanizadora, ao transformar-se em mera fonte de sobrevivência, impede o desenvolvimento pleno e humanizador. Portanto: “Não se pode superar essa situação moralmente inaceitável, a comercialização da humanidade dos indivíduos, por meio de cursos de ética e cidadania, por melhores que sejam”. (DUARTE, 2010, p. 79). Contudo, se atribui à educação a função de formar cidadãos, sem reconhecer que apenas a superação da lógica produtiva teria tal capacidade, em um contexto em que se fala idealmente da

importância do cidadão que age em prol do bem comum, mas que produz na realidade concreta o indivíduo, interessado apenas em suas necessidades particulares.

Voltemos aos primeiros parágrafos desta pesquisa: nas instituições de ensino, muitas vezes o secundário vem tomando o lugar do que é primário. Mas, neste caso, como visto, o que é primário é vender. Portanto, o aspecto sedutor que tem a formação dos valores e da criticidade nos ajuda a compreender a insistência em falar sobre isto nas propostas pedagógicas dos sistemas estudados.

Como explorado ao longo da pesquisa, apenas a apropriação do que há de mais desenvolvido na cultura historicamente construída e modificada pelos homens é capaz de oportunizar um salto qualitativo na humanização. Portanto, partindo-se dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, não faz sentido falar em criticidade e valores, verdadeiramente, quando os conteúdos escolares são esvaziados, quando o conhecimento se transforma em informação, quando os professores são declarados meros facilitadores, quando o conhecimento é vendido como mercadoria para adaptar os indivíduos a um mercado de trabalho explorador, mercado este que os tais “cidadãos conscientes” desconhecem, por terem recebido uma educação afinada com a ideologia contemporânea.

5.8 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Consideramos que todos os eixos aqui discutidos são, de certa maneira, complementares. Abordamos diferentes formas de se entender conhecimento que juntas nos indicam o caminho de uma dada concepção. Concepção esta em clara contradição com o que defendem autores da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (como DUARTE, 1996, 2001b; ROSSLER, 2003; SAVIANI, 2000, 2003; VYGOTSKY, 1991), que ao pensarem em uma educação escolar transformadora, reconhecem o conhecimento como a herança cultural humana, coletivamente produzida, que não pode ser apropriada

como algo privado e em seguida comercializada. Para estes autores existe, sim, uma diferença hierárquica entre conhecimentos do senso comum e da ciência, bem como entre professores e alunos. A função da escola não estaria na adaptação acrítica à sociedade, embasada na preparação para o mercado de trabalho e formação de competências limitadas aos requisitos deste contexto. Partimos da hipótese que as escolas estariam estruturadas de maneira a suprir certas demandas produtivas advindas das transformações em curso no capitalismo contemporâneo, hipótese esta que se confirmou em documentos produzidos por três sistemas de ensino expressivos, em termos de abrangência, do setor privado de educação no Brasil.

Encontramos uma noção de conhecimento como mercadoria, propagandeado e vendido em materiais didáticos, cursos, consultorias, para escolas privadas e públicas. Comércio este que procura vender uma série de habilidades e competências com uma finalidade prática: atender as demandas por mão-de-obra. O conhecimento é relativizado devido à própria fragmentação deste mercado, que a cada dia exige a flexibilidade dos trabalhadores para exercerem novas funções, que demandam novas técnicas e informações, identificados mecanicamente com conhecimento. Para tornar este conhecimento mais vendável, se agregam outros aspectos sedutores a essas concepções de conhecimento, as aliando a conceitos construtivistas subjetivistas, que afirmam a autonomia do sujeito sobre sua aprendizagem, e a prioridade da formação de valores e da criticidade.

Nosso propósito de identificar uma concepção de conhecimento se traduz em concepções, no plural. Mesmo que complementares, não há como integrar todas estas facetas do conhecimento em um conceito unificado. O que pudemos encontrar foi uma mescla de elementos isolados da Escola Nova, revestida no lema do “aprender a aprender”; e da Pedagogia Tecnicista, pela ênfase dada aos meios (apostilas e, mais ainda, tecnologia). Trata-se de um ecletismo de tendências pedagógicas, ecletismo este que não se trata de uma obra do acaso, que aleatoriamente pinça aspectos de diferentes concepções de conhecimento. Trata-se de um ecletismo intencional e que vem para

construir um discurso sedutor, isolando aspectos destes ideários supostamente mais valorizados pela ideologia capitalista contemporânea, de modo a tornar sua mercadoria, no caso o conhecimento, algo mais atraente aos olhos de seu público alvo e, assim, com maior potencial de venda.

Embora os sistemas de ensino estudados divulguem sua ênfase “conteudista”, que remete a Pedagogia Tradicional, os dados reforçam características da Escola Nova e se afinam com o ideário do “aprender a aprender”, pois as apostilas acabam contribuindo com a minimização do papel do professor. Da maneira como o conteúdo é colocado, já pronto, dividido, deixa o aluno agir por si mesmo, autonomamente como os sistemas tanto gostam de frisar. O próprio termo “conteudista” deve ser relativizado, pois apesar dos conteúdos serem trabalhados pelos sistemas, são transformados em meras informações. Como afirma Motta (2001), as apostilas dividem os conteúdos em cadernos, depois em matérias enumeradas em aulas a serem seguidas ao longo do ano letivo. Os textos são explicativos, prontos e rasos, não dando margem para a reflexão e a discussão. Os exercícios vêm para testar o que foi colocado. Mas a imagem que se passa é que todo o conhecimento a ser atingido está ali naquelas páginas. A propaganda é que as apostilas seriam práticas, racionais e modernas, mas tudo que fazem é fragmentar o conhecimento, incapacitar a compreensão global dos conteúdos, afastar uma educação escolar emancipadora.

Os sistemas de ensino estudados também se aproximam da Escola Nova em outros aspectos. Retomando, esta tendência pedagógica traz o foco para o aluno, suas vivências, e iniciativa. Preocupa-se mais com os métodos pedagógicos, trazendo inovações em termos de materiais didáticos, e com a aprendizagem pela prática. Daí vem a ideia do professor aprendiz e facilitador da aprendizagem. A análise dos dados nos eixos propostos trouxe muitas destas ideias, apresentando uma noção de professor mediador, no sentido já exposto, exaltando as “metodologias ativas”, os ambientes estimulantes que oferecem para a aprendizagem e os materiais didáticos interessantes, diferentes e lúdicos que elaboram.

No núcleo da Escola Nova se encontra o lema do “aprender a aprender”. Retomando o que já foi definido, este ideário defende que o que se aprende, ou melhor, que se constrói

sozinho, é mais significativo do que o conhecimento já construído e transmitido por alguém. Como o nome denuncia, aprender o método de se chegar ao conhecimento é o que importa, pois conhecimento em si é considerado relativo e mutável. Por isso, o que moveria a educação seriam os interesses dos alunos, seus saberes cotidianos e suas particularidades culturais. O princípio do “aprender a aprender” é, em resumo, preparar os indivíduos para a sociedade capitalista em seu momento atual, mais especificamente, para atender as exigências de seu mercado de trabalho. Defensores deste ideário afirmam com clareza que o sucesso dos trabalhadores do século XXI depende de seu potencial para aprender a aprender (FONSECA, 1998). E é o que as escolas abordadas acabam por defender. Consideramos pertinente repetir a citação a seguir.

O aluno é sujeito da sua própria aprendizagem. Ele mesmo constrói seu conhecimento e lhe atribui significados que tornam a aprendizagem significativa no momento que estabelece relação com seus pares ou com outras áreas do conhecimento. É preciso deixá-lo descobrir o funcionamento e o significado do que lhe é proposto pelo professor. Durante o processo de aprendizagem, os alunos descobrem algo muito importante: sua capacidade de aprender a compreender. Com isso, a aprendizagem deixa de ser um fim em si mesmo, para se tornar um instrumento de auto-conhecimento, de auto-desenvolvimento e, finalmente, de autonomia. (DOM BOSCO, s/d²¹⁹).

Vê-se, portanto, sistemas de ensino permeados por muitas características escolanovistas. Mas vê-se também a Escola Nova permeada pelo fetiche da tecnologia. Como exposto anteriormente, a Escola Nova traz um destaque aos meios de aprendizagem, mas é a Pedagogia Tecnicista que vai consolidar este foco nos métodos, tão importantes que passam a ditar o que deve ser feito em sala de aula. Todo o planejamento pedagógico passa a ser elaborado por “especialistas”, devendo as instituições e os professores apenas aplicá-los.

Essa é uma característica que transparece nos três sistemas de ensino. Eles não só utilizam, mas também produzem e vendem um conjunto de materiais didáticos prontos.

²¹⁹Disponível em: <http://www.dombosco.sebsa.com.br/colégio/5a8_atividades_de_ensino.php>. Acessado em: 10 set. 2013.

Cada escola conveniada recebe treinamento de toda a equipe para aprender a utilizar estes materiais de maneira coerente com a proposta pedagógica que os envolve. Os Sistemas Objetivo e Positivo citam, inclusive, que profissionais especializados são responsáveis pela elaboração e atualização de seus processos de ensino e seu material didático. Ainda em se falando na ênfase dada aos meios, podemos destacar a relevância da tecnologia, constantemente destacada ao se abordar o currículo e os recursos pedagógicos, principalmente.

É esperado que muitas ideias tecnicistas façam parte dos sistemas analisados, pois além de serem ideias bastante recorrentes na educação escolar brasileira, devemos lembrar que foram se firmando em nosso contexto educacional justamente no mesmo período de tempo em que foram fundadas as escolas em questão, entre as décadas de 60 e 70 do século XX. Momento propício, como já explorado, para expansão das escolas privadas, devido a incentivos do governo militar. Embaladas por um momento desenvolvimentista, preocupado com a industrialização do país, reformas educacionais vieram para incentivar a formação da mão-de-obra necessária, permeadas por um pensamento empresarial que invadiu as escolas.

Pudemos até aqui, eixo a eixo, revelar diferentes facetas de compreensão acerca do conhecimento nas escolas privadas, até chegarmos a um ecletismo de tendências pedagógicas como síntese, isto é, uma dada concepção que comporta diversas tendências epistemológicas, todas, contudo, vinculadas a um mesmo ideal: o universo ideológico contemporâneo, caracterizado, essencialmente, pelo neoliberalismo e o pós-modernismo. Este ecletismo condiz com a epistemologia pós-moderna, que nega ideias universais e defende a particularidade, o subjetivismo da produção de saberes.

Como já citamos, tal ecletismo não é desinteressado. Semelhante ao discutido no eixo 5.5, a respeito do ecletismo teórico trazido pela proposta pedagógica do Dom Bosco, podemos afirmar aqui: visando o marketing dos sistemas de ensino, se empresta de cada ideário pedagógico aquilo que soa mais atraente. Mistura-se o que interessa de cada tendência, ou seja, o que parece vender mais.

Quem não quer em uma escola a promoção da autonomia e a ludicidade oferecidas pela Escola Nova? Quem não quer os ambientes tecnológicos e materiais elaborados por “especialistas”, tão característicos do tecnicismo? Por outro lado, mesmo em um contexto ideológico que traz uma crise da razão, que escola afirmaria deixar de lado o tradicional ensino de conteúdos? Melhor ainda, se tal transmissão for aliada à formação de valores, em uma sociedade que vem se mostrando em crise ética e moral.

Rossler (2003), em sua tese que trata da difusão entusiasmada do Construtivismo no meio educacional brasileiro, por meio de uma retórica filosófica, psicológica e pedagógica essencialmente sedutora, mostra que a hegemonia deste ideário tem relação direta com a aproximação desta corrente teórica ao universo ideológico contemporâneo, ou seja, pelo fato de reproduzir um conjunto de elementos presentes no neoliberalismo e na pós-modernidade, atendendo a interesses políticos, sociais e econômicos postos na atual fase do capitalismo contemporâneo. Esse universo ideológico encontra-se incorporado no cotidiano dos indivíduos, o que propicia que tomem essas ideias como seus valores pessoais, o que pode produzir uma identificação alienada com aqueles discursos que reproduzam essas mesmas ideias. De certa forma, a mesma lógica torna-se aplicável ao ecletismo aqui encontrado: escolhe-se de cada tendência pedagógica aquilo convém, para tornar os sistemas de ensino atraentes. Mas eles atraem porque condizem, como já apontado, com os interesses ideológicos que hoje se fazem presentes.

Como expõe Rossler (2003), todo e qualquer elemento sedutor possui tal propriedade por vir em resposta a determinadas necessidades humanas. Assim como qualquer propaganda, os sistemas de ensino se utilizam de estratégias de marketing que procuram promover seu “produto”, o colocando com algo interessante e de qualidade. Oferecem a ideia de que o sistema traz o desenvolvimento integral das potencialidades, falam em autonomia, em tecnologia, em diversão, em empregabilidade, em valores, em transmissão de conhecimento. Falam, portanto, sobre tudo que a sociedade contemporânea requer: indivíduos autônomos, com certas habilidades e competências desenvolvidas,

adaptados à sociedade globalizada, e que aprendem tudo isso brincando, fazendo descobertas.

Não podemos deixar de considerar que os dados aqui analisados, referentes aos três sistemas de ensino objetos deste estudo, foram retirados dos respectivos websites destas empresas, os quais possuem uma finalidade essencialmente informativa e propagandística. A Internet é um meio importante de divulgação e venda destes sistemas de ensino, que busca atrair mais alunos e escolas dispostas a firmarem convênios. Assim, as versões das propostas pedagógicas às quais tivemos acesso foram elaboradas de maneira a atrair a atenção de seus futuros clientes. Portanto, comportam, intencionalmente, um discurso sedutor, que busca difundir elementos que possam chamar a atenção e despertar o interesse de seu público alvo. Como todo e qualquer fenômeno de marketing. Contudo, vale ressaltar que tal fato não invalida a característica objetiva destes dados de corresponder aos documentos originais que contém as propostas pedagógicas destes sistemas na íntegra.

Apesar de termos adotado apenas três sistemas de ensino para ilustrar o que se entende por conhecimento, podemos afirmar que o ensino privado brasileiro está representado pelos elementos aqui analisados. Todos eles transmitem sua filosofia às escolas conveniadas por meio de cursos e consultorias, o que expande em muito sua abrangência, inclusive para as escolas públicas. Assim, somente por meio destes três sistemas de ensino privado, pelo menos um milhão e meio de alunos são hoje atingidos por um ecletismo teórico condizente com o universo ideológico contemporâneo e seus desdobramentos em sua vida escolar.

Não estamos falando aqui de um fenômeno estático, pois a educação escolar acompanhou e vai continuar acompanhando as transformações sociais e econômicas. Nosso papel como pesquisadores, contudo, é acompanhar suas transformações ao longo do tempo, reconhecer seus avanços, analisar e criticar seu caráter alienante e atuar buscando sempre a superação de uma sociedade que desumaniza seus homens em troca de dinheiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho resultou de um problema de pesquisa que veio questionar o que as escolas privadas contemporâneas de nosso país entendem por conhecimento. Este problema poderia se desdobrar em muitos outros: o que se define como objetivo primeiro nas escolas? Que alunos pretendem formar? A que necessidades efetivamente atendem? Qual o papel que se atribui a elas? Problemas estes que a presente pesquisa não daria conta de responder, mas que pode nos indicar alguns caminhos, justamente por despertar novas perguntas.

Uma pesquisa traz sempre um recorte, um caso singular, que em suas relações com as múltiplas determinações histórico-sociais ganha significado, podendo ser compreendido em sua particularidade. Para tanto, percorreu-se o caminho de retomar questões a respeito da reestruturação produtiva do capital e o universo ideológico contemporâneo, até chegar aos seus desdobramentos na educação escolar, procurando, assim, revelar as múltiplas determinações envolvidas na construção de diversas concepções de conhecimento hoje em voga. Os dados advindos de três sistemas de ensino relevantes em termos de reconhecimento e abrangência, para o setor privado de educação em nosso país, trouxeram coincidências profundas com o que tem sido afirmado por autores marxistas do campo da educação (DUARTE, 2001a; 2001b; ROSSLER, 2003; entre outros), a respeito das relações da educação escolar brasileira com o universo material e ideológico neoliberal e pós-moderno. A análise destes dados confirmou estarem os sistemas Dom Bosco, Positivo e Objetivo afinados com as necessidades imediatas e pragmáticas do capitalismo contemporâneo e seu mercado de trabalho. Este resultado reafirma a necessidade da Psicologia, em sua interface com a Educação, repensar seu fazer, buscando contribuir com a transformação deste cenário escolar, e não com sua manutenção, como acaba por fazer em abordagens acrílicas e reducionistas das questões escolares.

Como visto, os sistemas aqui analisados de maneira alguma negam conteúdos aos seus alunos. E da maneira que atuam conseguem os resultados esperados, são eficientes em levar sua clientela às universidades (e muitas delas públicas). Mas não paramos de questionar: que conteúdos são estes em termos de sua profundidade? Falar em uma educação de “qualidade” é diferente de se falar em uma educação plena, enriquecedora e humanizadora, comprometida com a busca por transmitir o quanto possível aquilo que a humanidade produziu e deixou como herança, e o que há de mais desenvolvido em cada época, se aproximando ao máximo da plenitude cultural, da formação para-si.

Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2001, p. 2)

É como denuncia Moraes: para a imensa maioria a educação se restringe a um conhecimento pragmático, voltado para um mercado de trabalho extremamente excludente. Contudo, apesar da abrangência dos sistemas de ensino adotados para a pesquisa, não podemos generalizar que as tendências aqui citadas sejam aplicáveis ao ensino privado como um todo. Assim como a escola pública, o ensino privado também resguarda suas contradições em meio à grande heterogeneidade que o cerca. Certamente existem elites dentro das elites, e do mesmo modo existem diferentes níveis de escolas particulares. Mas reafirmamos: somente uma pequena parcela da sociedade tem acesso a uma educação que oportuniza o acesso às objetivações para si.

Por isso, o presente trabalho procurou contribuir, dentro de suas limitações, mostrando que o conhecimento nas escolas privadas também se encontra fragmentado, e voltado claramente às rasas demandas do mercado de trabalho. Procurou, portanto, ao mesmo tempo defender uma concepção de educação revolucionária, emancipatória, pela

tão simples – mas esquecida – oportunidade de acesso aos saberes humanos mais desenvolvidos.

Para chegar aos resultados aqui expostos e discutidos, a presente pesquisa limitou-se a coletar dados documentados nos websites das empresas elegidas. Assim, abordamos a concepção de conhecimento que se encontra veiculada nestes discursos, escrita em documentos. O recorte metodológico não incluiu a observação de escolas e aulas, ou previu entrevistas com pessoas envolvidas na comunidade escolar, como professores, diretores, alunos e pais. Consideramos, portanto, que seria importante a realização de novas pesquisas neste sentido, a fim de verificar a prática e seus distanciamentos e aproximações ao que é difundido teoricamente e, principalmente, para verificar os reais desdobramentos desde discurso neoliberal e pós-moderno nas salas de aula. Como já discutido, os discursos divulgados pela Internet são construídos com base em estratégias de marketing, que buscam vender os sistemas de ensino em questão, pela sedução que determinadas concepções de conhecimento exercem sobre profissionais e sobre o público-alvo da educação escolar. Por isso, se faz essencial averiguar o grau de coincidência entre o que se propaga na Internet e o que se faz no cotidiano das instituições de ensino.

Uma rica fonte de dados, que poderia trazer informações valiosas a respeito de como as escolas concebem o conhecimento e o que definem como prioridade para transmitirem a seus alunos, seria o material didático. Uma análise do material apostilado comercializado pelos sistemas de ensino nos aproximaria ainda mais das questões acerca do que se valoriza como conhecimento. No mesmo sentido, pesquisar o que a “clientela” (alunos e seus responsáveis) espera das escolas também seria importante, para entender as afinidades entre o que se quer e o que se oferece em termos de educação escolar.

A respeito do ensino privado, reforçamos: faltam pesquisas sobre esse setor. Ano a ano ele se expande no Brasil, por conta de uma série de fatores de ordem econômica, política e social, atingindo assim cada vez mais alunos. Por isso, qualquer tema relacionado com a educação privada vale a pena ser indagado, para dar maior respaldo às discussões e produções científicas acerca desta esfera educacional.

Buscamos trazer à tona, com o presente estudo, uma discussão a respeito do conhecimento, que fosse de interesse aos campos da Educação e Psicologia e suas interfaces com o mundo do trabalho, trazendo também desdobramentos e contribuições ao debate filosófico e científico contemporâneo. Sendo a formação humana um constante movimento entre ensino e aprendizagem, certamente cabe à Psicologia enquanto ciência buscar maneiras de, em suas práticas – em que área for –, oportunizar o acesso dos homens àquilo que se tem de mais complexo e desenvolvido em termos de cultura, almejando objetivações mais ricas, e constituição de subjetividades cada vez mais desenvolvidas e conscientes. Esperamos que novas investigações sobre o tema colaborem com a transformação do cenário educacional, político e social brasileiro, transformação esta que só se faz possível quando movimentada por críticas e emergência de propostas.

Como já dissemos, defendemos uma concepção de escola que faz parte de um projeto condizente com a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ainda não realizado plenamente. Mas a educação, como qualquer outro fenômeno que poderíamos abordar, não é estática, mas um processo em transformação, que vai seguir acompanhando as alterações econômicas e sociais em curso. Portanto, deve se manter como foco de constante atenção de novas pesquisas, que acompanhem seu movimento e tragam possibilidades de mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799 – 818, out. 2009.
- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. *Educ. Soc.*, Campinas, n. 74, p. 163 – 189, abr. 2001.
- ALVES, G. L. Colóquio Internacional Trabalho e Trabalhador no Século XXI: repensando a questão da qualificação profissional. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 16, p. 129 – 139, dez. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis16/art9_16.pdf>. Acessado em: 18 dez. 2013.
- ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71 – 78, jan./abr. 2009.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ARAÚJO, R. R. de; SACHUK, M. I. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53 – 66, jan./mar. 2007.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105 – 1126, set./dez. 2004.
- BEAUD, M. *História do capitalismo: de 1500 aos nossos dias*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39369244/O-que-e-Educacao-BRANDAO-Carlos-Rodrigues>>. Acessado em: 23 abr. 2013.

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em: 03 nov. 2012.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 7/2010, de 07 de abril de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acessado em: 21 mai. 2013.

BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUTLER, E. *A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, R. A.; CARCANHOLO, M. D. (Orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 05 – 15, set./dez. 2003.

_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Vocação política e vocação científica da Universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11 – 26, jul./dez. 1993.

COBB, P. Onde Está a Mente? Uma Coordenação das Abordagens Sociocultural e Cognitivo-Contrutivista. In: FOSNOT, C. T. *Contrutivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, L. A. Educação pública: estatal ou privada?. In: DIAS, R. (org.) *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins*. 18. ed. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995.

DOM BOSCO. s/d. Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br>>. Acessado em: 30 out. 2012.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna   individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 – 40, set./dez. 2001a.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 75 – 87, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acessado em: 01 jun. 2014.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

FEARN, N. Os Óculos de Kant. In: FEARN, N. *Aprendendo a filosofar em 25 lições*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FERRETTI, C. J. *Opção, trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas*. São Paulo: Autores Associados, 1988.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. de. *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

FONSECA, D. M. da. *O pensamento privatista em educação*. Campinas: Papirus, 1992.

FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In: FOSNOT, C. T. *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREDERICO, C. Razão e desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora, n. 55, p. 174 –187, nov. 1997.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313 – 332, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>>. Acessado em: 18 dez. 2013.

GERMER, C. M. *A relação abstrato/concreto no método da economia política*. s/d. Disponível em: <<http://outrosoutubrosvirao.files.wordpress.com/2009/05/claus-germer-a-relacao-abstrato-concreto-no-metodo-da-economia-politica.pdf>> Acessado em: 19 fev. 2013.

GLASERSFELD, E. von. Construtivismo: Aspectos Introdutórios. In: FOSNOT, C. T. *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HAYEK, F. A. von. *O caminho da servidão*. 6. Ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em: <

<http://www.mises.org.br/files/literature/O%20CAMINHO%20DA%20SERVID%C3%83O%20-%20WEB.pdf>> Acessado em: 07 mai. 2013.

HOBBSAWM, E. J. E. *A Era das revoluções: 1789-1848*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *A Era do capital: 1848-1875*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *A Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *A Era dos impérios: 1875-1914*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MALVEZZI, S. Psicologia Organizacional – Da Administração Científica à Globalização: Uma História de Desafios. In: MACHADO, C. G. et al (Orgs.). *Interfaces da Psicologia Volume II*, 1999, Universidade de Évora, Actas, p. 313 – 324.

MARTINS, L. M. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. 2006. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acessado em: 02 dez. 2012.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 100, mar. 1997. Disponível em: <
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741997000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acessado em: 20 mai. 2013.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação* [Online], v. 14, n. 1, p. 7 – 25, 2001. Disponível em: <
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>> Acessado em: 20 jul. 2013.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedes*, n. 54, p. 82 – 89, ago. 2001.

OBJETIVO. 2013. Disponível em: <<http://www.objetivo.br/default.asp>>. Acessado em: 01 fev. 2013.

OLIVEIRA, B. *A dialética do singular-particular-universal*. 2001. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>> Acessado em: 21 mar. 2013.

OLIVEIRA, M. A. de. A nova problemática do trabalho e a ética. In: TEIXEIRA, F. J. S (org.); MENELEU NETO, J.; OLIVEIRA, M. A. de (org.). *Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

PALANGANA, I. C. *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Plexus, 1998.

PEARSON. s/d. Disponível em: <<http://www.pearson.com.br/>>. Acessado em: 04 set. 2013.

_____. *Education*. 2012. Disponível em: <<http://www.pearson.com/about-us/education.html>>. Acessado em: 30 out. 2012.

PESSANHA, J. A. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 4, p. 7 – 36, 1993.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: Uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

POSITIVO. s/d. Disponível em: <<http://www.positivo.com.br>>. Acessado em: 01 fev. 2013.

PRADO JUNIOR, C. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. s/d. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>> Acessado em: 17 nov. 2012.

QUEIROZ, G. R. P. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A. Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 13, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000300001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 18 mai. 2013.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401 – 422, set. 2002.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 20 mai. 2013.

RIOS, E. R. G. et al. Senso comum, ciência e filosofia: elo dos saberes necessários à promoção da saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200026&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 04 mai. 2013.

RODRIGUES, C. Total de alunos cai na rede pública e cresce na particular. *Último segundo*, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/total+de+alunos+cai+na+rede+publica+e+cresce+na+particular/n1237901720181.html>> Acessado em: 15 fev. 2013.

ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

ROSSLER, J. H. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 2003. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2003.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acessado em: 15 fev. 2013.

_____. *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291 – 312, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acessado em: 18 dez. 2013.

_____. Sobre a Natureza e Especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEB. *Instituição: SEB – Sistema Educacional Brasileiro S.A.* s/d. Disponível em: <<http://www.sebsa.com.br>>. Acessado em: 30 out. 2012.

SILVA, M. R da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação Unisinos*, v. 14, n. 1, p. 17 – 26, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/148/27>>. Acessado em: 03 jan. 2014.

TEIXEIRA, F. J. S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F. J. S (org.); MENELEU NETO, J.; OLIVEIRA, M. A. de (org.). *Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZFLOG, W. *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=educa%E7%E3o>>. Acessado em: 30 out. 2012.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicol. Soc.*, v.19, n. 2, p. 25 – 33, ago. 2007.

ZANELLA, J. L. Da (não) centralidade do trabalho, a (não) centralidade do ensino. *Faz Ciência – Sociedade, Espaço e Economia*, v.5, n. 1, p. 11 – 30, 2003. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7671/5661>>. Acessado em: 03 jan. 2014.